Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 0670509
Centre d'intérêt: 110

Naud, André.

L'esquive : l'école et les valeurs / [pour le] Conseil supérieur de l'éducation ; André Naud, Lucien Morin. -- Québec : Ministère de l'éducation, Service général des communications, 1978.
167 p. ; 22 cm.

Bibliogr.: p. 147-160. Index: p. 163-167.

ISBN 2-550-00211-3

Vedette(s)-secondaire(s): Naud, André * Morin, Lucien * Québec (Province) Ministère de l'éducation. Service général des communications

Descripteur(s): Education aux valeurs * Valeurs * Crise scolaire * Qualité de l'éducation * Education morale * Socialisation * Liberté * Discipline * Projet éducatif * Primaire (Ordre d'enseignement) * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet: Valeurs d'éducation

Le Conseil supérieur de l'éducation confiait, en décembre 1975, aux auteurs la tâche d'établir les traits majeurs de la situation de l'éducation aux valeurs à l'école et de dégager des orientations qui correspondent aux exigences de notre temps. "Qu'est-ce qui pourrait être fait pour que l'éducation aux valeurs dans le milieu scolaire réponde au mieux aux exigences, en partie nouvelles, de notre temps?" C'est à cette question précise que le rapport tente de répondre. Dans la première partie intitulée: "De l'esquive à la prise en charge", les auteurs cherchent à déceler quelques-unes des causes et des conséquences de l'esquive des professeurs face à l'éducation aux valeurs, et décrivent le revirement qui est souhaitable. La seconde partie présente diverses valeurs qui devraient faire partie de tout projet éducatif: l'excellence, le sens moral, le sens des autres, la liberté, la discipline, le beau, la volonté de vérité. En conclusion, 41 recommandations concrétisent la volonté du revirement souhaité par les auteurs.

Type de document: r

EDUQ 8670509

Gouvernement du Québec
Conseil supérieur de l'éducation

L'ESQUIVE

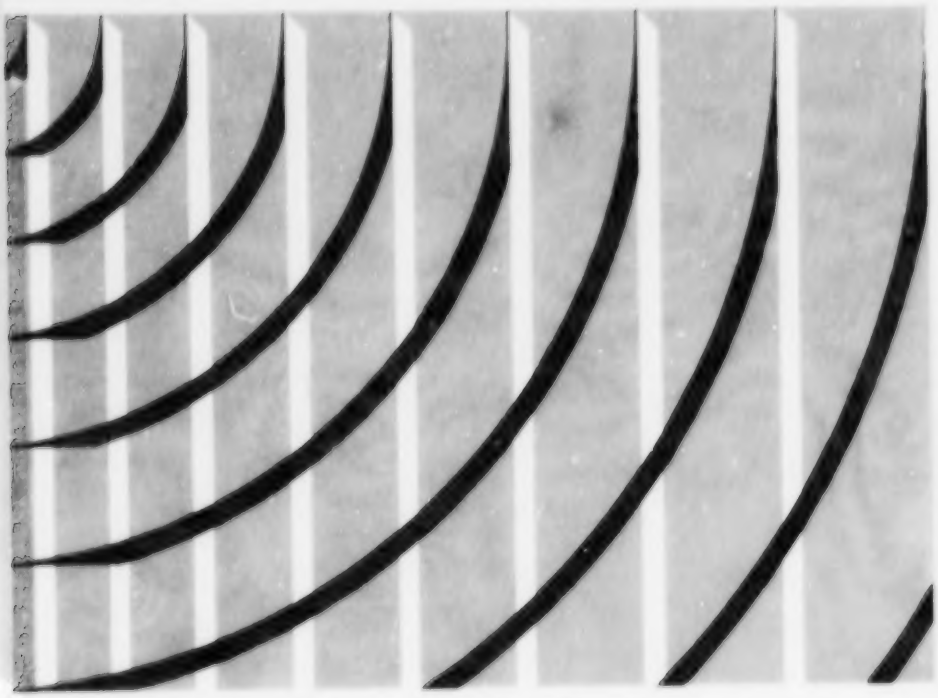
L'école et les valeurs

ANDRÉ NAUD LUCIEN MORIN

EDUQ 8670509

L'ESQUIVE

L'école et les valeurs



Septième tirage

ISBN 2-550-00211-3
Dépôt légal: quatrième trimestre 1980
Bibliothèque nationale du Québec

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

L'ESQUIVE

L'école et les valeurs

ANDRÉ NAUD LUCIEN MORIN

Publié par le Service général des communications
du ministère de l'Éducation
Québec, 1978

PRÉSENTATION

La société québécoise, tant par le mouvement qui emporte toute notre époque que par celui de son histoire propre, est entrée dans des mutations profondes souvent interprétées en leur épicentre comme une crise des valeurs. Il est certain que le champ familier des valeurs s'est rouvert: les pôles tenus pour les plus sûrs et les plus stables ont recouvré une mouvance qui a suscité de larges sentiments d'inquiétude, parfois même de désarroi.

Cette inquiétude s'est fréquemment portée sur deux lieux socio-culturels dont les rapports aux valeurs paraissent privilégiés: l'école, la télévision. Au cours de ses trois assemblées plénières de 1972, de 1976 et de 1978, le Conseil supérieur de l'éducation a consacré des travaux à la question de l'école et des valeurs; ses rapports annuels en font état. Mais il a voulu qu'une étude approfondie soit menée: en décembre 1975, il a résolu de confier à deux chercheurs la tâche d'établir les traits majeurs de la situation de l'éducation aux valeurs à l'école et de dégager des orientations qui correspondent aux exigences de notre temps.

Ces chercheurs remettent maintenant le résultat de leurs travaux sous la forme de l'ouvrage que le Conseil présente aussitôt au ministre de l'Education, aux milieux scolaires, au public. Cet ouvrage s'accompagne par ailleurs du rapport d'une étude subsidiaire, accomplie conjointement mais distinctement, sur la télévision et les valeurs dans le projet scolaire.

Par cette publication, le Conseil entend contribuer non seulement à une réflexion à laquelle les milieux d'éducation sont déjà éveillés et qu'il importe de continuer résolument, mais aussi à l'action que commande le projet éducatif de l'école. Les auteurs offrent bien autre chose qu'une pensée abstraite ou de sèches recommandations. Une des caractéristiques de leur ouvrage réside dans l'intelligence qu'il manifeste des grandes tendances du monde scolaire d'aujourd'hui, chez nous et à l'étranger, puis dans les propositions concrètes qu'il en tire pour l'intervention de l'école dans l'éducation aux valeurs.

Le Conseil supérieur de l'éducation considérera lui-même les conclusions des chercheurs dans l'étude qu'il compte poursuivre en liaison avec les milieux d'éducation auxquels il les communique immédiatement afin qu'ils puissent sans tarder les mettre à profit.

JEAN-MARIE BEAUCHEMIN
président du Conseil supérieur
de l'éducation

M. Jean-Marie Beauchemin, président
Conseil supérieur de l'éducation

Monsieur le Président,

C'est pour nous un honneur et un plaisir que de vous présenter le rapport de l'étude que nous a confiée le Conseil supérieur de l'éducation sur le thème: les valeurs dans le projet éducatif.

Une question précise dominait la description du projet d'étude qui fut approuvé par le Conseil supérieur en novembre 1976: qu'est-ce qui pourrait être fait pour que l'éducation aux valeurs dans le milieu scolaire réponde mieux aux exigences, en partie nouvelles, de notre temps? *Le rapport que nous vous soumettons n'est rien d'autre que notre réponse à cette question.*

Cette réponse n'est pas venue toute seule. Elle est le résultat d'un travail fascinant mais considérable. Nucléaire et multi-dimensionnelle: telle nous la définissons. Car si elle expose dans une vision unifiée une situation complexe, elle est fondée sur des analyses nombreuses, tenant compte des diverses facettes du sujet. Ce sont ces analyses qui nous ont progressivement conduits à constater un phénomène aux multiples visages, que nous avons appelé "l'esquive". Ce dernier mot est devenu le titre de notre ouvrage: il rappellera à quiconque le lira qu'on ne peut fuir ses responsabilités en matière d'éducation aux valeurs.

Nous avons voulu présenter les résultats de nos travaux d'une manière qui les rende accessibles à toutes les personnes intéressées: le problème de l'éducation aux valeurs ne concerne pas que les spécialistes de l'éducation. Cette option explique la relative brièveté de ce rapport et l'absence d'un appareil de références qui ne feraient qu'alourdir la lecture. Nous avons par ailleurs estimé préférable que des démonstrations d'érudition ne viennent pas voiler la clarté des grandes vues d'ensemble.

Compte tenu de l'importance du sujet et des investissements qui ont été consentis dans cette étude, nous faisons le voeu, Monsieur le Président, que les membres du Conseil lui accordent toute l'attention souhaitable et que le Conseil la porte à la connaissance des autorités responsables de notre système scolaire et du plublic en général. Nous serions, pour notre part, bien satisfaits, si notre étude pouvait être l'amorce d'une attitude toute nouvelle concernant cet aspect de l'éducation dont on nous avait confié l'étude.

Nous vous prions d'agréer, Monsieur le Président, l'assurance de nos sentiments les meilleurs.

André Naud
Lucien Morin

Montréal, le 30 mai 1978

TABLE DES MATIÈRES

Introduction 1

PREMIÈRE PARTIE:
DE L'ESQUIVE À LA PRISE EN CHARGE 5

CHAPITRE I: L'ESQUIVE 7

Un immense besoin. - L'esquive. - Le grande vide du projet éducatif. - Un malheur profond. - Les fruits d'une solitude. - Une mutation révolutionnaire.

CHAPITRE II: LE REVIREMENT 23

1. **Le rêve éducateur** 25
   Le besoin de nommer les valeurs. - "Nommer". - Rendre possible ce qui est nécessaire
2. **L'art du guide** 31
   La pédagogie des valeurs. - La figure du guide. - Les stratégies.
3. **Le plan** 39
   Le plan. - Le contenu. - Les responsables. - Au centre. - Les vertus de l'étapisme.
4. **La préparation des éducateurs** 51
   L'exploration des valeurs. - La préparation pédagogique. - Les aménagements.

DEUXIÈME PARTIE:
VALEURS POUR UN PROJET ÉDUCATIF 57

1. **L'excellence** 61
   En perte d'excellence. - Le pôle dynamique du projet éducatif. - Exiger.
2. **Le sens moral** 69
   L'éducation du sens moral. - La morale du dépassement. - La culture du sens moral et la religion. - Dans le plan.
3. **Le sens des autres** 79
   L'axe fondamental de la socialisation. - Les besoins de l'homme. - Le projet d'un rêve.

4. **La liberté** 89
Qu'est-ce que la liberté? - Défis de la liberté d'aujourd'hui. - La ligne de la liberté.

5. **La discipline** 97
La discipline personnelle. - La discipline intellectuelle. - La discipline collective.

6. **Le beau** 105
L'examen des convictions. - La démocratisation du beau. - L'ouverture au beau. - La fréquentation des chefs-d'oeuvre. - La langue.

7. **La volonté de vérité** 115
Le besoin. - La volonté de vérité.

Conclusion: le courage des décisions 125
Références 131
Principales recommandations 137
Bibliographie 154
Index 161

INTRODUCTION

La présente étude est née de la conviction que la crise de l'éducation ne saurait être réduite à quelques problèmes d'organisation ou d'administration scolaires et de l'intuition que l'une des principales racines du malaise pourrait bien se trouver dans la situation actuellement faite à l'éducation aux valeurs dans les milieux éducatifs.

Le propos d'aborder la crise scolaire par le biais des valeurs soulève trois difficultés majeures. La première tient à l'immensité d'une question qui embrasse, d'une certaine manière, la totalité de la culture d'aujourd'hui; la deuxième, au caractère à la fois très complexe et mouvant de la société et des milieux scolaires actuels; la dernière, à la méthode. Ces difficultés n'invitent pas à démissionner devant un projet nécessaire; elles obligent plutôt à bien en circonscrire et déterminer les objectifs et la méthode.

On n'entreprendra pas de présenter ici une synthèse des diverses théories sur les valeurs, qu'elles soient philosophiques, sociologiques ou psychologiques. Une telle synthèse, si tant est qu'elle soit possible, relèverait davantage des milieux scientifiques spécialisés que d'un organisme comme le Conseil supérieur de l'éducation. On attend plutôt de ce dernier qu'il propose des orientations pouvant guider efficacement l'action éducative.

On ne tentera pas non plus de décrire les systèmes ou les échelles de valeurs de la société québécoise, ni même les valeurs vécues à l'école ou transmises par elle. Deux motifs principaux sont à l'origine de cette décision importante. Même limitée à l'école, l'étude des valeurs vécues par les éducateurs et par les jeunes est pleine d'embûches: il est reconnu que les méthodes servant à identifier et mesurer les valeurs d'un milieu précis restent très imparfaites et insatisfaisantes; elles le seraient encore bien davantage si l'on entreprenait d'analyser l'ensemble des milieux scolaires du Québec. En second lieu, si utile qu'elle puisse être dans son ordre, une enquête sociologique sur les valeurs demeurerait descriptive et ne permettrait pas nécessairement de répondre aux exigences du présent. C'est une autre problématique et d'autres questions qu'il faut poser si l'on veut contribuer à faire comprendre et à résoudre la crise de l'éducation aux valeurs.

Qu'est-ce qui pourrait être fait pour que l'éducation aux valeurs dans le milieu scolaire réponde mieux aux exigences, en partie nouvelles, de notre temps? Telle est la question précise qui a été retenue pour guider la recherche et qui n'a cessé d'être sous-jacente à l'ensemble de la réflexion et à chacune des interrogations. Cette question a plusieurs mérites. Elle oriente

l'esprit sur des pistes qui concernent l'action concrète, l'action éducative. Elle fixe donc une limite et établit une frontière: même si l'examen de certaines théories est nécessaire, on ne voudra pas théoriser; toute l'attention restera centrée sur ce qui pourrait améliorer une situation. Du même coup, elle ramène la recherche sur le terrain du possible.

Naturellement, la question retenue ne dispense pas d'essayer de comprendre la situation actuellement faite à l'éducation aux valeurs dans le projet scolaire, bien au contraire. Aussi avons-nous voulu établir de la façon la plus fidèle possible le portrait de la réalité. Cette volonté a même constitué, avec l'examen attentif et systématique de la littérature pertinente, l'essentiel de la méthode que nous avons suivie. L'analyse de la situation s'est incarnée en deux objectifs précis: explorer les multiples facettes du problème de l'éducation aux valeurs, identifier les besoins.

Pour bien explorer les diverses *facettes* du problème, nous avons voulu rechercher les nouveaux facteurs affectant l'éducation aux valeurs dans le monde contemporain: dans le milieu familial, dans l'environnement éducatif, à l'école; identifier les difficultés rencontrées par les enfants et les adolescents en matière de discernement des valeurs; mesurer l'intérêt et les limites des approches traditionnelles aux valeurs pour la préparation des jeunes au monde présent et au monde à venir; évaluer la contribution actuelle des milieux éducatifs, à tous les niveaux, pour discerner les atouts et les lacunes de nos ressources; examiner les initiatives et les projets récents du ministère de l'Education; apprécier l'incidence des programmes d'enseignement religieux et des programmes d'enseignement moral sur l'éducation aux valeurs.

Les questions visant à discerner les *besoins* abordaient également des domaines nombreux: formation des maîtres; opportunité ou nécessité d'un programme spécialement consacré à l'éducation aux valeurs; place et importance à donner respectivement au souci des valeurs elles-mêmes et au souci du processus d'élection des valeurs, à l'affectif et au cognitif, aux connaissances à acquérir et aux attitudes ou aptitudes à développer. De leur côté, les besoins nés du contexte nouveau créé par la télévision étaient explorés dans une étude spécialement consacrée à ce sujet (1).

On en conviendra, c'étaient là deux réseaux de questions assez étendus, même si on peut les juger incomplets. A la faveur de la réflexion qu'ils ont provoquée, sont apparues, avec une convergence frappante, les grandes lignes de ce que nous appelons la situation faite à l'éducation aux valeurs. Nous les exposons au départ de cette étude, avec assez de détails. C'est en effet notre conviction que la solution de la crise de l'éducation aux valeurs doit nécessairement passer par une

intelligence généralisée, chez les éducateurs et dans le public, de la situation faite à cet aspect capital de l'éducation. Une telle intelligence n'est pas livrée d'emblée. On n'y parvient qu'à la suite d'une réflexion soutenue et systématique. Le premier chapitre de cet ouvrage est donc essentiel: il constitue une introduction nécessaire à tout ce que nous proposons.

Avant d'entrer dans l'analyse qui lui est proposée, le lecteur voudra sans doute que soit expliqué le sens que nous donnerons au mot "valeur" tout au long de ces pages. Il est bien connu que ce mot peut prendre des sens fort différents selon que parle un psychologue, un sociologue, un philosophe, un économiste, et selon qu'on passe d'un auteur à un autre. Nous avons abordé cette question de vocabulaire d'une manière simple et pragmatique. Au cours d'assez nombreuses rencontres de personnes et de groupes de parents ou d'éducateurs, nous avons pu constater le paradoxe suivant. Les échanges sur les valeurs sont d'autant plus faciles et fructueux qu'ils ne sont pas précédés de discussions, toujours onéreuses, sur le mot en cause. Ce qui tend à prouver que l'ensemble des hommes s'entendent assez facilement et spontanément sur le sens qu'on doit lui reconnaître dans un contexte donné. Aussi ne sommes-nous pas enclins ni à discuter ici de tous les sens qu'on peut donner à la notion de valeur ni à préconiser une définition particulière qui prétendrait faire l'unanimité. Nous préférons plutôt, au cours des pages et selon les besoins du moment, bien préciser et notre pensée et le vocabulaire qui l'exprime.

PREMIÈRE PARTIE

De l'esquive à la prise en charge

CHAPITRE I

L'esquive

CHAPITRE I
L'ESQUIVE

"Ils ne trouvèrent pas les guides dont ils avaient besoin".
Nietzsche

Personne ne donnera jamais, sur une question comme celle de l'éducation aux valeurs, une description de la situation qui rende compte de tous les aspects d'une problématique extrêmement complexe. Heureusement, l'orientation fondamentale du souci éducatif n'a pas à reposer sur une description parfaitement exhaustive; il lui suffit d'être correctement informée de l'essentiel.

Un immense besoin

Une première chose frappe l'observateur qui s'attache à notre question: c'est le grand besoin qu'ont les jeunes d'être aidés dans l'élection qu'ils doivent faire de leurs valeurs. Ce besoin est en fait si grand qu'il suscite souvent une sorte de compassion. Il n'est pas rare d'entendre des éducateurs et d'autres adultes s'exclamer: Je ne voudrais pas être à la place des jeunes! Ce mot exprime la conviction qu'à des personnalités encore fragiles notre monde impose des discernements très exigeants et une grande force de caractère. Hésiter à admettre ce fait élémentaire serait nier la montée des phénomènes d'inadaptation, d'anxiété, de délinquance.

Un grand nombre de facteurs rendent aujourd'hui le discernement des valeurs probablement plus difficile que jamais auparavant.

1. Si l'on prend les choses à leur racine, il faut reconnaître en tout premier lieu l'immensité, la variété et la nouveauté des questions qui se posent à l'homme d'aujourd'hui. Un nombre croissant de penseurs mettent en relief les énormes défis que posent à l'homme contemporain en quête de sagesse de vie les conquêtes de la science et de la technologie et la place que celles-ci prennent dans l'univers humain. Reprenant à sa manière un thème qui revient souvent depuis quelques décennies, le sociologue français Georges Friedmann identifiait récemment le problème dans une formule limpide: l'inadéquation entre la puissance de l'homme et sa sagesse (2).

Peut-être trouve-t-on là l'enracinement le plus profond des difficultés actuelles. Une nouvelle sagesse est à découvrir qui puisse éclairer aussi bien la vie collective que la vie privée. Il n'est certes pas question d'affirmer ici qu'une part importante de la sagesse ancienne ne vaut plus aujourd'hui, mais il faut

incarner cette sagesse dans un contexte nouveau et répondre à des questions inédites. Un monde extrêmement complexe, exigeant une nouvelle sagesse collective et personnelle, voilà qui réclame qu'on accorde à la question des valeurs une place de toute première importance dans l'éducation des jeunes. Friedmann, pour sa part, ne voit de salut pour le monde actuel que par l'éducation. Et il ne peut s'agir ici de l'éducation aux savoirs scientifiques et technologiques. De leur côté et dans leurs perspectives propres, un bon nombre d'éducateurs reviennent constamment sur la nécessité de compléter par une réflexion sur le sens humain des choses la formation technique et professionnelle. Il est bien manifeste qu'on ne peut lancer les jeunes dans le monde actuel sans aide et sans préparation.

2. Ce monde complexe et problématique est également un spectacle quotidien, plus offert que jamais à l'observation des jeunes. Ce spectacle révèle des fidélités et des générosités nombreuses et parfois nouvelles. Mais il est également, à bien des égards, un antimodèle, car ce qui se donne à voir est une société largement désordonnée, incertaine de ses buts, laissant souvent primer les fausses valeurs et la violence, aussi bien dans la vie des groupes et l'organisation du travail que dans l'univers domestique. Un tourbillon semble avoir secoué l'édifice des valeurs collectives et chacun est le témoin quotidien de la faiblesse morale des conduites, des discours et parfois même des institutions.

Depuis quelques années, on essaye d'évaluer l'impact auprès des enfants et des adolescents du spectacle souvent déroutant qui leur est offert. Il n'est pas nécessaire d'attendre les résultats de ces recherches pour comprendre qu'un problème éducatif est posé. La question de l'environnement moral offert aux enfants et aux adolescents a toujours paru importante aux éducateurs. On n'a cessé de penser que les exemples portent plus que les paroles et les exhortations. Ces convictions ne valent pas moins, bien au contraire, à ce moment où la présence de cet environnement moral se fait plus envahissante.

3. Un autre facteur rendant le discernement des valeurs plus difficile réside dans la multiplicité même des influences ou des stimuli auxquels les jeunes, tout comme les adultes, se trouvent constamment exposés. Il suffit de penser ici aux média, à la publicité, aux sollicitations des diverses modes. Il est bien certain que la révolution des média contribue largement à poser en termes nouveaux la question de l'éducation aux valeurs. Nous sommes en face de jeunes qui sont provoqués de tous côtés par des appels souvent contradictoires, avant même qu'ils aient pu acquérir les critères nécessaires au

discernement de ce qui est poison ou nourriture. C'est une des caractéristiques de cette masse de stimuli d'être incapable par elle-même d'établir une hiérarchie des valeurs. Il a été noté plus haut que ces stimuli sont souvent contradictoires. Ils sont également maintes fois inspirés par des soucis mercantiles plus que par des préoccupations axées sur la qualité de la vie humaine. Ils constituent un réseau d'influences capables de conditionner l'enfant et le jeune, si ceux-ci ne sont habilités à discerner, à juger, à résister même.

Il est habituellement admis qu'on ne connaît pas tous les effets de cet immense réseau de stimuli. Il serait injuste et simpliste de ne considérer que leurs aspects négatifs, car les média sont une voie d'accès incomparable à une information élargie, à certaines formes du beau, à des "rencontres" autrefois impensables. Mais il faut bien constater l'étalage de la trivialité, voire de la vulgarité, souvent favorisé par la commercialisation des média; la promotion des pseudo-valeurs ou des valeurs illusoires, associées plus ou moins pêle-mêle aux vraies; le primat facilement accordé aux valeurs de plaisir, au goût de l'argent et de ce qu'il procure, sur les valeurs de rectitude, de dévouement, de don de soi, de simplicité de vie; une grande légèreté dans le traitement accordé aux valeurs les plus élevées; la sollicitation permanente des modes tablant sur un goût exacerbé du changement. Devant tout cela, il devient bien difficile de s'accrocher à quelque point ferme, de fixer les règles qui pourraient guider son action, sa vie, ses choix les plus profonds. Il est facile, au contraire, de céder à la tendance à croire qu'il n'y a aucune vérité qui s'impose, que tout se vaut, que tout peut être affirmé et, avec une légitimité plus ou moins égale, contredit.

On n'en finirait plus d'énumérer tous les autres facteurs qui rendent difficiles au jeune d'aujourd'hui le discernement des valeurs qui pourront inspirer sa vie et la persévérance à suivre, au milieu des sollicitations quotidiennes, un programme de vie qui soit cohérent avec les choix faits. Dans un chapitre intitulé "La difficulté de développer des valeurs", Louis E. Raths et ses collègues soulignent, quoique parfois en des termes un peu différents, la plupart des facteurs exposés plus haut (3). Ils insistent également sur les importantes mutations de la famille (nouveau régime de travail du père, familles mono-parentales, nombreuses familles divisées, travail de la mère hors du foyer, etc.), sur l'exercice souvent plus difficile et inefficace de l'autorité parentale, sur la baisse importante de l'influence des Eglises et de la foi religieuse, qui étaient jusqu'à tout récemment parmi les principaux lieux d'intégration et d'inspiration des valeurs.

On pourrait ajouter encore et encore, mais les traits qui viennent d'être assemblés suffisent à convaincre de l'existence

d'un immense besoin, qui n'est rien d'autre que l'attente inexprimée et probablement inexprimable des jeunes. Cet immense besoin constitue l'un des aspects les plus importants du droit des jeunes à une éducation de qualité.

L'esquive

Voici comment le sociologue américain Alvin Toffler voit la réponse qu'apporte le monde de l'éducation au besoin qui vient d'être identifié:

> "Alors que les ondes de choc de la révolution industrielle ont démantelé l'ancien édifice des valeurs et que des conditions nouvelles demandaient une nouvelle hiérarchie des valeurs, les éducateurs se sont esquivés. En réaction contre l'éducation cléricale, enseigner les faits pour "laisser l'élève penser ce qu'il veut" est devenu le comble de la vertu progressiste. Le relativisme culturel et un semblant de neutralité scientifique ont remplacé l'insistance sur les valeurs traditionnelles. L'éducation a gardé la notion de formation de la personnalité, mais les éducateurs ont rejeté l'idée d'inculquer des valeurs, sous prétexte qu'ils n'avaient pas qualité pour cela." (1)

Sans qu'on doive y voir un blâme à qui que ce soit, il est nécessaire de reconnaître la validité de ce diagnostic incisif. Il sera désormais au centre de notre réflexion. Celle-ci cherchera à reconnaître les diverses formes de l'esquive et à déceler quelques-unes de ses causes et de ses conséquences.

"Les éducateurs se sont esquivés". L'esquive dont il s'agit n'est évidemment pas à proprement parler le résultat d'une décision formelle, concertée, unique, prise après réflexion et délibération. Elle n'est pas une démission clairement avouée. Elle n'est même pas, le plus souvent, une intention proprement dite. On ne peut également en parler comme s'il s'agissait d'un phénomène si généralisé que personne n'y échappe.

Pourtant, ces précisions n'invitent pas à minimiser son importance et son étendue. Car il s'agit d'un phénomène large, puissamment enraciné dans plusieurs facteurs dont l'action est convergente: dans des situations sociologiques, des structures administratives, des attitudes éducatives, des tendances pédagogiques, des forces d'entraînement qui l'entretiennent et le nourrissent. Inscrite à la fois dans les faits, dans les pensées et dans les convictions, l'esquive est en un sens complète, même si elle échappe pour une large part à la conscience de ceux qui s'y prêtent ou la favorisent. Etant à peine reconnue, peu avouée, rarement dénoncée avec pertinence, surtout dans la multiplicité de ses formes, elle est d'autant plus menaçante.

Il est possible de distinguer quatre grandes manifestations ou quatre lieux d'enracinement de l'esquive.

1. L'esquive, c'est d'abord et avant tout un fait précis, à savoir que le monde de l'éducation, par ses divers agents et à tous les niveaux d'intervention, ne s'adonne pour ainsi dire délibérément plus à identifier et à exprimer les valeurs qu'il veut promouvoir. Certains signes ne trompent pas. Par exemple, le thème des valeurs, qui devrait être central, occupe très peu de place dans la littérature éducative, largement dominée par des préoccupations autres. De même, il n'existe pratiquement pas de lieu où l'on s'adonne à une réflexion systématique et suivie sur ce sujet. De leur côté, les publications et les directives officielles sont caractérisées par un silence que viennent à peine briser, parfois, des invitations très générales à favoriser le développement de la formation intégrale de l'étudiant. L'attrait et l'intérêt que suscite depuis quelque temps le thème des valeurs, surtout chez les parents, ne comblent pas le vide; ils ne font qu'en témoigner. Quand un système d'éducation renonce dans les faits à se dire les valeurs qu'il veut promouvoir, il est bien évident que sa démission est inscrite dans ce renoncement même. Les éducateurs s'esquivent-ils? Il sont surtout laissés à eux-mêmes et l'esquive s'exprime d'abord et avant tout dans le grand silence qui plane autour d'eux dans le monde scolaire, concernant les valeurs dont il importe de vivre et de faire vivre. Elle est ce silence et se nourrit de lui.

2. L'esquive, c'est en second lieu le régime éducatif du secondaire et du collégial tel qu'il a été généralement conçu et vécu, surtout depuis quinze ans chez nous. Ce régime fait de presque tous les enseignants de ces niveaux des spécialistes adonnés à l'enseignement d'une seule discipline.

Déjà, au début du siècle, Emile Durkheim décrivait avec une précision remarquable les difficultés qu'entraînent pour l'école secondaire le régime d'enseignement par des spécialistes et la division conséquente du travail pédagogique: perte du sens de l'orientation fondamentale de l'action éducative, dispersion des efforts des maîtres, isolement mutuel qui paralyse. "Chacun s'enferme dans sa spécialité, professe la science de son choix comme si elle était seule, comme si elle était une fin, alors qu'elle n'est qu'un moyen en vue d'une fin à laquelle elle devrait être à tout moment subordonnée." Et le sociologue souhaitait de tous ses voeux l'apparition d'une nouvelle foi pédagogique qui redonnerait aux éducateurs une mission et un idéal communs (5).

Les problèmes qu'identifiait Durkheim n'ont guère été résolus, en tout cas chez nous, car les obstacles considérables

que pose à l'action proprement éducative le régime des spécialistes s'imposent de plus en plus à l'attention. On le voit par les témoignages convergents qui se sont fait entendre lors du colloque organisé par la Commission scolaire de Chambly en 1974. Le récent Livre vert du ministère de l'Education et le rapport du Groupe Poly sur l'organisation et le fonctionnement des écoles secondaires polyvalentes manifestent également, chacun à sa manière, la même préoccupation (6).

Ces remarques et ces critiques paraissent plus pertinentes encore quand on aborde le problème du rôle de l'école dans l'éducation aux valeurs. Il est bien évident qu'un régime d'enseignement qui fait de chaque maître un spécialiste enfermé dans sa spécialité et adonné presque exclusivement à dispenser des connaissances particulières ou à promouvoir certaines habiletés ne peut pas réussir à mettre valablement le souci des valeurs au centre du projet éducatif. Non seulement il ne milite pas dans le sens d'une prise en charge efficace de l'éducation aux valeurs, mais il constitue un obstacle permanent et pour ainsi dire institutionnel. A moins qu'on ne trouve des formules qui renouvellent la conception qu'on se fait de la charge des enseignants, il semble qu'aux niveaux secondaire et collégial l'esquive soit indissociable des structures et des objectifs mêmes de l'activité éducative contemporaine.

3. En troisième lieu, l'esquive s'enracine dans certaines théories et conceptions éducatives et pédagogiques qui semblent pour l'heure dominer d'une façon presque absolue la pensée éducative. Toffler va à l'essentiel quand il constate la généralisation de la tendance à considérer qu'il n'appartient pas à l'éducateur d'inculquer des valeurs.

Il a également raison, du moins partiellement, quand il voit cette tendance comme une réaction contre une éducation souvent très autoritaire, où la personne de l'étudiant trouvait peu de place, où l'on imposait souvent une unité de pensée factice qui était loin d'être toujours un service de la vérité. Dans une certaine mesure, le désistement dont il s'agit prend donc la forme d'un ressentiment. D'où le caractère émotif qu'il revêt souvent.

On aurait tort cependant de ne voir que du ressentiment dans cette tendance. Celle-ci s'explique également par l'intérêt pour des soucis pédagogiques d'une importance certaine: respecter la personnalité des jeunes, promouvoir leur autonomie, ne pas se substituer à eux, savoir demeurer "modeste" dans l'exercice de sa fonction de maître. Ce n'est pas pour rien qu'on retrouve à presque tous les tournants de la réflexion pédagogique, soit sous forme ouverte soit par incitation implicite ou voilée, l'idée qu'il n'appartient pas aux éducateurs d'inculquer des valeurs. C'est qu'on voit dans cette atti-

tude l'incarnation nécessaire de conceptions éducatives très actuelles.

Peut-être ne faut-il pas s'étonner qu'on passe si facilement et si vite de la nécessité de respecter l'autonomie des jeunes à celle de ne pas leur inculquer des valeurs. Le charme des exigences pédagogiques nouvellement découvertes est grand. Très souvent la conviction est si impérieuse qu'elle s'établit en postulat incontestable. Et puisqu'il n'est jamais populaire de faire la critique des tendances à la mode, un postulat un peu court domine, incontesté, le monde de l'éducation.

Et l'esquive est devenue un idéal pédagogique.

4. L'esquive trouve dans les centres de formation des maîtres son lieu d'entretien. Cela est vrai dans la mesure où s'y vérifie le grand silence dont nous avons parlé, où l'on y "inculque" l'idée qu'on ne doit pas "inculquer" des valeurs aux jeunes, où les maîtres du secondaire n'y sont pas préparés à dépasser le cadre étroit de l'enseignement spécialisé qui leur sera confié, où l'intérêt pour les valeurs, s'il existe et quand il existe, est laissé à l'initiative sporadique et capricieuse des forces du hasard. L'esquive, pour tout dire, a gagné les lieux où la pensée éducative s'élabore, s'entretient et se propage.

On ne doit pas s'étonner outre mesure de cette situation. Puisque les centres de formation des maîtres sont les lieux privilégiés de la réflexion et de la pensée éducatives, c'est bien de là que doit venir, en dernier ressort ou en premier lieu, l'esquive. De telle sorte que ces centres sont cause, en même temps que reflet, d'une situation générale qui est plus un climat qu'une décision.

Ces derniers mots invitent à élargir la réflexion et la problématique, sans quoi on rendrait bien mal compte de la réalité dans toute sa complexité. Les observations qui viennent d'être faites conduisent à conclure que l'esquive n'est pas premièrement, ni principalement, le fait des enseignants eux-mêmes. Elle est au contraire bien installée dans les mécanismes complexes et larges de la réalité éducative, à tous les niveaux d'intervention et de responsabilité. Elle s'enracine même dans quelques-uns des traits les plus caractéristiques de notre monde.

Le trait qu'il faut évoquer en tout premier lieu, c'est cette perplexité que ressent le plus souvent l'homme de notre milieu dès lors qu'il aborde la question des valeurs. Cet état d'esprit est un phénomène nouveau, engendré et entretenu par un certain nombre de facteurs facilement repérables. Il est difficile de dire si le facteur le plus fondamental est à chercher dans les mutations nombreuses qui remettent en question des pans entiers de réalité et des habitudes qu'on croyait enracinées au

plus profond de l'homme; ou dans l'accélération de ces mutations qui donne comme un caractère de fugacité ou de vanité à toute la réflexion et semble rendre imprévisibles les situations à venir; ou dans les conditions nouvelles difficiles et le rayonnement réduit des savoirs de sagesse, comme la philosophie ou la théologie; ou dans la constatation plus généralisée et plus consciente des limites de l'esprit humain et du relativisme de la connaissance; ou dans l'évidence du pluralisme des idéologies, des points de vue, des tendances, des grandes options morales et religieuses.

La perplexité dont il est ici question est inscrite au coeur de la réalité quotidienne de tous; elle est inséparable des transformations rapides qu'a connues notre monde et de la connaissance que nous croyons avoir de ce monde. On ne l'éliminera pas. Et pourquoi voudrait-on l'éliminer, puisqu'elle a tous les traits d'une nouvelle prudence de l'intelligence?

De la perplexité prudente au découragement de l'esprit et au scepticisme démobilisateur la transition est facile. C'est ainsi que le pluralisme apparaît à plusieurs comme si absolu et si universel qu'il ne laisse aucune place ni aucun espoir à la recherche de valeurs communes. De la même manière, le sens du changement devient souvent si vif qu'on ne voit plus la moindre continuité du présent avec le passé ni, sans doute, du présent à un futur qu'on ne peut même pas entrevoir.

Ces états d'esprit étant largement répandus dans les divers milieux et alimentés par les causes qui ont été évoquées plus haut, l'esquive des éducateurs apparaît être largement celle de la société elle-même. Cette constatation fait voir la profondeur du problème. Elle ne diminue en rien sa gravité.

Le grand vide du projet éducatif

Le résultat premier et le plus global de cette situation de fait est particulièrement alarmant. C'est qu'au moment où tant de groupes et de personnes constatent une grave crise des valeurs dans notre société on observe également une crise non moins importante dans l'éducation aux valeurs. Un phénomène de résonance s'instaure donc. La perplexité et la confusion qui se préparent ne pourront qu'ajouter à celles du présent. Le vide, semble-t-il, appelle le vide.

Dans une pénétrante analyse, le psychanalyste Rollo May montrait, il y a quelques années, comment l'anxiété et le vide dont souffre l'homme contemporain trouvent leur principale explication dans le fait que ses valeurs sont confuses ou contradictoires et qu'il n'a pas de consistance intérieure. Il rappelait le mot de Goethe sur la nécessité d'une foi: "Toutes les époques qui sont inspirées par une foi, sous quelque forme que ce soit, sont glorieuses, capables d'élever les hommes, fructueuses en elles-mêmes et pour les âges à venir. Toutes les

époques, au contraire, où le scepticisme, sous quelque forme que ce soit, obtient un triomphe précaire, perdent leur signification, même si elles peuvent se glorifier pour quelque temps d'une splendeur empruntée. C'est que personne ne peut prendre plaisir à lutter avec ce qui est essentiellement stérile." (1)

La présence d'une foi est particulièrement nécessaire à l'action éducative. Celle-ci ne s'accommode pas de l'absence de convictions. Elle a besoin d'un souffle, d'une inspiration. Aussi, au moment où se répandent chez nous l'idée et le voeu d'un projet éducatif articulé, importe-t-il qu'on se rende compte que l'idée même d'un tel projet se trouve dépouillée de toute réalité véritable tant qu'on ne réussit pas à se dire, fût-ce imparfaitement, les valeurs qu'on veut préconiser.

Quand l'idée de projet éducatif est ainsi vidée de son contenu, on perd le sens de la totalité du dessein, on sait de moins en moins ce qu'on veut faire et l'on se perd dans l'agitation pédagogique. Karl Jaspers a décrit ce phénomène d'une façon saisissante:

> "L'inquiétude contemporaine à l'égard de l'éducation se manifeste dans l'intensité des efforts pédagogiques que l'on déploie en ordre dispersé — faute d'une idée unificatrice, — dans l'immense littérature qu'on publie chaque année sur la question, dans les perfectionnements que l'on apporte sans cesse à l'art didactique. Le dévouement personnel de certains éducateurs est peut-être plus grand qu'à aucune autre époque de l'histoire; et cependant, manquant de l'appui d'une totalité, il reste pratiquement impuissant. D'autre part, la caractéristique de notre situation est l'absence de tout caractère substantiel dans l'éducation: celle-ci n'est plus qu'une succession perpétuelle d'expériences pédagogiques, elle se désagrège en un ensemble de possibilités considérées également valables... On multiplie les essais, on modifie continuellement les contenus, les buts, les méthodes. Tout se passe comme si la liberté que l'homme s'est acquise se renonçait elle-même dans la liberté vide du néant..." (2)

Un malheur profond

Cette agitation cache un malheur profond. Il est assez évident que le vide qu'on peut constater et l'absence de projet éducatif frappent en premier lieu, dans leur fonction et leur service, les éducateurs eux-mêmes.

Il n'est pas question de prétendre interpréter les sentiments des enseignants devant les conditions d'exercice de leur tâche, bien qu'il ne manque pas d'indices qui laissent voir que le malaise dont il est question ici est largement ressenti par eux. Nous voulons parler ici moins d'un état de conscience plus ou moins ressenti que d'une forme de malheur objectif.

Tous ne sont pas touchés également ni ne sont surtout également conscients de l'espèce d'aliénation qu'entraînent pour eux les modalités et les conditions actuelles de l'exercice de leur responsabilité. Manifestement, la situation des enseignants de l'élémentaire est moins dramatique. Si les valeurs qu'ils doivent promouvoir et les objectifs d'éducation aux valeurs qu'ils doivent poursuivre sont trop peu définis, ils ont du moins conscience d'être investis d'une responsabilité éducative qui n'est pas tronquée. De leur côté, les enseignants du secondaire ressentent davantage que ceux du collégial la gravité de la situation. Ils savent que leur école ne peut se décharger de la responsabilité qu'elle a d'assurer au jeune une formation intégrale. Mais même au niveau secondaire, qui est le plus touché, tous les enseignants ne sont pas parfaitement conscients des enjeux. Il en est qui trouvent avantage et confort dans un rôle parfaitement circonscrit et défini; d'autres tirent une satisfaction si grande de leur enseignement spécialisé qu'ils en oublient tout le reste.

Ressenti ou pas, c'est un malheur pour l'enseignant —et plus particulièrement pour celui du secondaire — de se trouver comme dépossédé de sa fonction essentielle d'éducateur, qui devrait l'intéresser activement, inlassablement et efficacement au progrès de la conscience des valeurs et de l'équilibre humain intégral du jeune, en même temps sans doute qu'à celui d'habiletés particulières. Cette dépossession, il va sans dire, n'est ni décrétée ni même voulue. La théorie éducative, y compris l'officielle, rappelle constamment au contraire que l'objectif de l'éducation des niveaux élémentaire et secondaire est la formation intégrale de la personne. Mais cette dépossession n'en est pas moins inscrite dans les charges des enseignants et, en général, dans l'ensemble des conditions concrètes de la vie de l'école.

Ressenti ou pas, c'est un malheur d'être enfermé dans sa spécialité et de savoir que l'articulation de sa responsabilité propre dans le projet éducatif d'ensemble n'est ni discernée ni prévue, alors qu'on sait et sent l'importance et la difficulté de la formation humaine des enfants et des adolescents. Surtout, c'est un malheur d'être partie prenante d'un projet éducatif qui devrait promouvoir chez les enfants et les jeunes le discernement et la poursuite des vraies valeurs, et d'être pourtant forcé de constater que celles-ci ne sont ni collectivement exprimées ni collectivement recherchées.

L'un des aspects les plus troublants et les plus inquiétants de la situation d'ensemble qu'entraîne l'esquive réside dans le fait que, notamment au secondaire, les artisans immédiats de l'éducation se trouvent placés en permanence dans un réseau de conditions qui impliquent, dans le concret des choses, une espèce de spoliation institutionnalisée de leur principale raison

d'être. Pour eux, l'esquive est moins une responsabilité qu'une souffrance et une diminution qui les atteignent dans leur être profond. Le fait qu'on s'y habitue n'élimine pas le malheur.

Le malheur des parents rejoint celui des éducateurs. Sans doute ne s'agit-il pas, ici non plus, d'un phénomène qui ne souffre pas d'exceptions. Mais l'anxiété des parents s'exprime si souvent et de si nombreuses façons qu'on ne saurait la nier. Il n'est pas peu significatif qu'ils soient les tout premiers à insister sur l'importance de la contribution de l'école à la formation personnelle et sociale de l'enfant et, surtout depuis quelque temps, sur le problème de la place des valeurs dans le projet scolaire. Peut-être même les meilleurs des parents ressentent-ils plus intensément que certains éducateurs le problème éducatif posé par l'esquive. Etant moins sollicités par le souci de promouvoir une habileté ou un enseignement particuliers, leur attention reste plus facilement fixée sur l'objectif de la formation intégrale de leur enfant. Leur poste d'observation leur permet d'évaluer d'une façon continuelle, d'une journée et d'une année à l'autre, l'action éducative de l'école sur l'enfant dont ils suivent les progrès et l'évolution avec une attention constante.

Cette école qui ne sait plus exprimer les valeurs qu'elle entend promouvoir leur paraît une énigme et par là, souvent, une menace. C'est bien peu de dire que les parents ont le sentiment de n'avoir pas prise sur cette institution. Ils ne parviennent plus à comprendre son dessein fondamental et le projet qui l'inspire. Ils ont le sentiment d'être abandonnés à eux-mêmes, obligés qu'ils sont d'improviser seuls le choix des valeurs qu'ils doivent promouvoir, condamnés à mener une action éducative parallèle sans lien certain avec celle de l'école, réduits à tenir avec leurs enfants un dialogue dans lequel intervient constamment un troisième partenaire qui reste pourtant secret.

Quelles valeurs peuvent et doivent promouvoir les parents quand l'école reste silencieuse sur ses propres choix? Telle est la question que se posent les parents quand il leur reste quelque courage et assez de vigueur intellectuelle pour s'interroger sur un projet d'éducation aux valeurs pour leurs enfants. La perplexité, l'anxiété, la confusion, l'insécurité, le doute: tels sont les ingrédients qui font leur malheur.

Les fruits d'une solitude

Apprécier l'effet sur les jeunes de la présente situation éducative est une entreprise redoutable. Non seulement rien, en cette matière, n'est proprement mesurable à l'échelle des groupes, mais il faudrait pour évaluer un seul cas reconstruire toute l'histoire d'une vie, dénombrer les influences qui l'ont marquée et deviner jusqu'aux secrets des choix libres. Pour-

tant, il est possible de comprendre quelque chose de ce qui se passe.

On trouve des étudiants qui, dans la situation éducative que nous avons décrite, semblent s'en tirer fort bien. Cela est dû, tantôt à la qualité exceptionnelle de leur personnalité et à leur force intérieure, tantôt à l'action de leur milieu et même à l'action de maîtres remarquables, tantôt à l'action combinée de tous ces facteurs.

A partir de la constatation de ces cas, des éducateurs sont tentés de croire que la situation présente n'a rien d'alarmant. D'autres, surtout chez les théoriciens, y voient la confirmation de leur conviction que la situation éducative actuelle est la plus souhaitable puisqu'à une époque où les adultes sont dépassés par la mutation culturelle qui a cours elle oblige les jeunes, livrés à eux-mêmes, à faire de leur propre initiative le choix de leurs valeurs.

Ni ce qu'observent les parents, ni surtout l'analyse des besoins des enfants et des adolescents en face des défis immenses du monde actuel ne permettent cet optimisme. Le problème des jeunes placés dans le contexte éducatif actuel est d'être laissés seuls avec eux-mêmes devant des choix nombreux, délicats, parfois décisifs et engageant de manière irrémédiable leur bonheur et la qualité de leur contribution à la société. Seuls, c'est-à-dire sans les ressources du passé ni même celles du présent.

Dans l'une de ses célèbres conférences sur l'éducation, Nietzsche décrit le résultat qu'entraîne pour les jeunes, notamment les meilleurs, l'absence des guides dont ils ont besoin pour accéder à la culture. Les descriptions du philosophe sont si perspicaces et si pertinentes qu'il faut reproduire en entier cette page d'une pénétration inimitable, en invitant simplement à lire "valeurs" là où le contexte de la réflexion de l'auteur l'amène à écrire "culture":

> "Il vous faut comprendre la langue secrète que cet accusé innocent parle par-devers lui: alors vous apprendriez à comprendre aussi l'essence intime de cette autonomie que l'on expose si volontiers à l'extérieur. Aucun des jeunes gens aux nobles talents n'est resté étranger à cette pénurie incessante de culture, lassante, troublante, énervante: à cette époque où il semble être le seul homme libre dans cette réalité pleine de fonctionnaires et de domestiques, il paie cette grandiose illusion de liberté par des tourments et des doutes toujours renouvelés. Il sent qu'il ne peut pas se conduire lui-même, se porter à lui-même secours: alors, pauvre d'espérance, il se plonge dans le monde du jour et du travail quotidien: l'affairement le plus *trivial* l'entoure, ses membres retombent épuisés. Soudain il se redresse: il sent que la force n'est pas encore paralysée qui le maintient en haut. Des décisions fières et nobles se forment et croissent en lui. Il s'effraie à l'idée de se noyer si tôt dans une spécialisation si étroite et si

mesquine; et il cherche des appuis et des tuteurs pour n'être pas emporté dans cette voie. En vain! ces appuis cèdent; car il s'est trompé, il s'accrochait à un roseau. Dans un état de vide inconsolable, il voit ses plans s'évanouir en fumée: son état est affreux et indigne; il varie entre une activité fiévreuse et un relâchement mélancolique. Alors il est fatigué, paresseux, apeuré devant le travail, effrayé de tout ce qui est grand et plein de haine contre lui-même. Il dissèque ses facultés et croit y voir des abîmes creux et remplis de chaos. Puis du sommet de cette connaissance de soi que son rêve a inventée, il retombe dans un scepticisme ironique. Il dépouille ses combats de leur importance et se sent prêt pour tout ce qui sera vraiment utile, même si c'est bas. Il cherche maintenant sa consolation dans une activité précipitée et incessante pour se dérober par là à soi-même. Ainsi son indécision et l'absence d'un guide vers la culture le poussent d'une manière d'être à une autre: doute, envol, misère de vivre, espoir, abattement, tout cela le mène en tous sens pour signifier que toutes les étoiles sont éteintes sur lesquelles il pourrait régler la course de son navire." (9)

Il n'y a pas lieu de compléter ou commenter ce texte tant il décrit avec justesse et précision des cheminements qui sont trop familiers aux éducateurs. A sa manière, il évoque déjà les deux grands thèmes de la solitude et de l'anxiété dans lesquels Rollo May voyait les deux principales caractéristiques de notre époque (10). Tout au plus pourrait-on évoquer, chez les jeunes toujours, des manifestations plus récentes d'un même désarroi fondamental: drogue, alcoolisme, phénomène de drop out, évasions de toutes sortes, agressivité, violence.

Une mutation révolutionnaire

Pour peu qu'on s'arrête à analyser la situation faite aujourd'hui à l'éducation aux valeurs, on se rend compte qu'elle est complètement inédite pour nous. Il ne faut pas hésiter à dire qu'il s'agit d'une mutation proprement révolutionnaire ne laissant durer que quelques restes de ce qui était encore familier ici il y a à peine quinze ou vingt ans.

Il n'est pas rare de rencontrer des personnes qui résistent à reconnaître cette nouveauté révolutionnaire. Comme il y a manifestement toujours eu des problèmes et des difficultés dans l'éducation aux valeurs, ces personnes sont portées à estimer que celles d'aujourd'hui ne sont, somme toute, qu'une réédition plus ou moins modifiée des difficultés d'autrefois. Dans ces conditions, rien ne serait profondément changé.

Pourtant, cette perception ne rend aucunement compte de la réalité, comme nous venons de le voir et comme le démontrent les travaux des nombreux penseurs qui ne cessent d'attirer l'attention, ici et ailleurs, sur la nouveauté radicale du contexte éducatif actuel et des grandes tendances qu'on y

rencontre. C'est virtuellement à tous égards que la situation faite aujourd'hui à l'éducation aux valeurs dans presque tous les pays non dominés par le marxisme nous apparaît radicalement nouvelle: besoins imposés par la culture scientifique et technologique, environnement éducatif global, tendances de la psychologie et de la pédagogie, structures des écoles et des programmes, rôle des maîtres, formation de ces derniers.

Dans ces conditions, ne pas fermer les yeux et essayer de comprendre sont le premier devoir de tous et peut-être le plus essentiel. "Il ne s'agit pas de s'indigner, il faut comprendre!" (Camus). Si l'on n'y parvient, on s'agite en vain, soit quand on se contente de déplorer l'état de choses, soit même quand on prétend l'améliorer.

Mais il ne suffit pas de comprendre, il faut également redresser.

CHAPITRE II

Le revirement

CHAPITRE II
LE REVIREMENT

"Le 'revirement' n'est pas un éclat aveugle qui soudain nous atteint: c'est à nous de le susciter."
Georges Friedmann

Essentiellement, le redressement que réclame la situation présente doit permettre de contrer les diverses modalités de l'esquive et de mettre effectivement l'éducation aux valeurs au centre du projet éducatif. Autrement dit, il doit conduire à substituer aux mentalités et à l'état de choses qui engendrent l'esquive les mentalités et l'état de choses qui constitueraient la prise en charge par les éducateurs de leur responsabilité en matière d'éducation aux valeurs. Il ne faut pas avoir peur des mots: le redressement est le contraire de l'acceptation et du maintien tranquilles de la situation actuelle. Il est un véritable revirement.

Ce revirement implique, en tout premier lieu, que notre société remplisse le devoir qu'elle a de se dire les valeurs qu'elle entend promouvoir dans l'éducation scolaire. On entrevoit déjà, au seul énoncé de cette requête, à la fois les réticences voire les résistances qu'elle ne saurait manquer de soulever et la difficulté de la tâche qui se trouve définie. Mais nous sommes ici au coeur des choses: ou notre société se dit les valeurs dont elle veut que son système d'éducation fasse la promotion et s'inspire, ou elle joue le jeu de l'esquive. Dans un cas, elle suit la route facile de la démission; dans l'autre, elle remplit un devoir, sans doute exigeant et difficile, mais nécessaire et fécond.

Cette première requête du revirement est absolument décisive. Elle est également, à elle seule, une entreprise considérable. Car non seulement faudra-t-il créer ou du moins raffermir les convictions et vaincre les résistances, mais il faudra en outre commencer le travail et montrer, en la faisant, que l'identification de valeurs à promouvoir dans le monde scolaire est une chose possible.

Le revirement implique, en second lieu, un programme d'action précis et suffisamment élaboré en même temps qu'une pensée renouvelée, capable de l'appuyer et de l'inspirer. Pensée et programme d'action: les deux sont nécessaires. Comme on a pu le constater, en effet, l'esquive se situe elle-même à ces deux niveaux de réalité. Elle est le résultat et la mise en oeuvre d'une pensée. Elle est également organisée, en quelque sorte, étant étroitement tributaire d'un climat et des conditions faites à l'exercice de l'activité éducative et à la formation des maîtres.

L'élaboration des grandes lignes de cette pensée et de ce programme d'action oblige à examiner certaines question très spécifiques: celle de la pédagogie des valeurs; celle de la place de l'éducation aux valeurs à l'école, dans le curriculum et dans le projet éducatif; celle du rôle des éducateurs, notamment de ceux du secondaire; celle de la préparation des maîtres à cette tâche essentielle; celle enfin du rôle des grands responsables du système scolaire dans le projet global qui se trouvera ainsi défini.

Toutes ces implications du revirement sont précisément la matière de la réflexion dans laquelle ces pages veulent introduire.

1. *Le rêve éducateur*

1. LE RÊVE ÉDUCATEUR

La première implication du revirement est celle qui doit amener notre société à se dire les valeurs qu'elle veut promouvoir dans le projet scolaire. Peut-être est-ce la plus considérable et la plus lourde de conséquences.

Le besoin de nommer les valeurs

Il n'est pas difficile de constater que l'idée même de nommer des valeurs à promouvoir dans le projet scolaire rencontre souvent des résistances. Tantôt, la résistance provient d'un profond scepticisme: on estime que dans la société pluraliste actuelle toute formulation d'objectifs éducatifs communs en matière de valeurs est devenue impossible. Tantôt, comme on l'a déjà dit, elle prend la forme de l'appréhension que des valeurs jugées périmées soient proposées, par les milieux scolaires, aux générations d'un monde neuf. Tantôt, on estime que l'intention de nommer des valeurs à promouvoir en éducation menace la liberté et l'autonomie qu'on veut protéger chez les enfants et les adolescents. Ce n'est donc pas pour rien, ni par hasard, que notre société et plus particulièrement les milieux éducatifs ne s'adonnent plus guère à identifier les valeurs qu'ils entendent promouvoir. Une tendance lourde les en décourage.

Pour lourde qu'elle soit, cette tendance doit pourtant être lucidement et vigoureusement combattue. Des motifs nombreux et importants y obligent. Il y a peu de temps, Gilbert De Landsheere écrivait, dans une étude de la Fondation européenne de la Culture: "S'il ne possède pas une vision claire de l'idéologie du temps dans lequel il vit et des valeurs qu'elle stimule en lui, avant de les transmettre à ses élèves, l'enseignant agit en agent aveugle." (11) Il faut retenir ce verdict qui prend tout son sens et toute sa portée quand on est vivement conscient du besoin qu'ont les jeunes d'être aidés dans le discernement des valeurs qui doivent inspirer leur vie. Comment les aider sans avoir une idée des valeurs qui s'imposent? Plus encore qu'un agent aveugle, il est bien étrange le guide qui ne sait pas ce qu'il veut, qui ne veut pas ou ne peut pas se le dire, qui ne veut pas ou ne peut pas le dire! C'est pourtant cette sorte de guide que produisent la société et le système d'éducation qui s'esquivent devant la responsabilité qu'ils ont de nommer les valeurs qu'ils entendent promouvoir.

De leur côté, Nancy F. et Theodore R. Sizer exprimaient la même préoccupation par un autre biais: "Can we dare to place ourselves in contact with children if we do not have purposes for them, if we do not have dreams for them and plans for helping them to get there?" (12). Cette phrase admirable débloque l'horizon borné des conceptions éducatives qui

restent trop exclusivement centrées sur l'acquisition d'habiletés ou d'aptitudes. Elle fait entrevoir la part nécessaire du rêve dans toute action éducative véritable. Nommer les valeurs qu'on veut promouvoir, c'est une manière — peut-être l'unique — de faire que surgisse *le rêve éducateur*.

En réalité, nommer les valeurs est une des toutes premières conditions qui doivent être remplies pour que soit comblé le grand vide des valeurs qu'on observe un peu partout et notamment dans les institutions scolaires. "Il faut recharger les institutions", écrivait Fernand Dumont, pensant au sous-développement spirituel qu'il observait chez nous et ailleurs. Ce programme est impensable sans qu'on fasse effort pour dire les valeurs dont on veut les charger. Car il est bien évident qu'on ne saurait promouvoir lucidement, organiquement et collectivement que les valeurs qu'on peut nommer et qu'on nomme de fait.

Tout ceci devrait suffire à convaincre que le grand silence autour des valeurs doit être combattu. On pourrait cependant ajouter bien d'autres réflexions. On pourrait dire comment l'effort pour nommer les valeurs que doit rechercher et promouvoir notre temps ne peut être que salutaire aux adultes et notamment aux éducateurs. Chacun grandit par cet effort de l'esprit et de l'âme.

On pourrait montrer comment cette recherche est nécessaire à toute collectivité qui veut comprendre son âme et le sens profond de son projet. Et bien des considérations pourraient être faites pour montrer l'urgence particulière de cette réflexion collective dans le Québec actuel, s'il veut identifier les contenus et les dynamismes essentiels d'une culture qu'il entend sauver et établir.

On pourrait illustrer les profits qu'en tirera la réflexion éducative. Nommer les valeurs qu'on veut promouvoir, c'est une façon de reprendre la difficile et toujours importante question des objectifs de l'éducation scolaire. Mais d'une manière qui soit à la fois moins technique, moins globale, plus exclusivement centrée sur l'humain et peut-être plus réaliste. Dans le foisonnement actuel des théories éducatives, c'est également une excellente manière d'aider les enseignants à retrouver ces fils conducteurs essentiels dont ils ont besoin s'ils doivent posséder et entretenir, par-delà les techniques, une véritable sagesse éducative.

"Nommer"

Ce petit mot dit à la fois bien et mal ce dont il s'agit depuis quelques pages. L'élucider permettra à la fois de mieux discerner les traits de l'objectif proposé et de détruire à l'avance les fausses représentations qu'on pourrait s'en faire.

Nommer les valeurs ne consiste certainement pas à établir

une espèce de catalogue ou de "shopping list" de valeurs-objets. On n'a que faire de mots creux ou même de généralités sublimes, surtout quand ils s'enlignent sur une page. Sans doute assigne-t-on un nom quand on prétend nommer, mais on ne nomme vraiment que lorsque la résonance actuelle, la signification profonde, la portée concrète, le sens véritable des grands mots qui portent les valeurs sont déployés et dévoilés. Inutile de dire que cela ne se fait pas toujours. Tout le contraire d'un exercice de rhétorique éducative, nommer les valeurs fait que prend forme et consistance la pensée qui déploiera le rêve éducateur.

Il ne s'agit pas de créer de toutes pièces, sans profiter du passé, un répertoire de valeurs entièrement nouvelles ni, surtout, de prétendre établir une pensée exhaustive et terminée une fois pour toutes. Nommer les valeurs, c'est au contraire reprendre encore une fois une tâche qui ne sera jamais terminée. C'est établir un équilibre subtil entre des cadres de références sécurisants et toutes les remises en question qui s'imposent. Nommer, c'est chercher autant que trouver ou prétendre avoir trouvé.

Et ce que l'on cherche, ce sont moins les valeurs infimes que les fils conducteurs, les grands axes et les pôles d'attraction capables d'inspirer la vie d'un homme et le projet éducatif d'une société. D'un autre côté, il n'est pas question de poursuivre non plus le rêve chimérique de la valeur-synthèse qui récapitulerait toutes les aspirations humaines ou résumerait le projet éducatif. Le réel résiste à ces simplifications qui prétendent tout ramener soit à l'idée de tolérance, soit à celle d'autonomie, soit à celle de justice. Il suppose un vocabulaire plus élaboré et réclame un examen plus large et circonstancié des multiples aspirations et besoins de l'homme, cet être à la fois personnel et social que toute représentation unidimensionnelle ne saurait que trahir. On ne peut nommer les valeurs sans retourner aux grands mots qui polarisent depuis toujours l'histoire humaine: liberté, amour, beauté, vérité, justice. Mais c'est pour les décaper et les obliger à parler d'une façon significative, pour nous et pour aujourd'hui. C'est pour les explorer de nouveau, ce n'est pas pour les répéter. Faut-il renouveler les mots? Parfois, peut-être. Il importe surtout de renouveler la réflexion, de consentir à poser de nouveau les questions essentielles qui permettent de discerner ce qui mérite d'être considéré comme une valeur humaine importante. Le contraire donc d'un arrêt de l'intelligence, voilà ce que c'est que nommer les valeurs.

Rendre possible ce qui est nécessaire

Il n'est pas opportun d'entreprendre ici l'inventaire de toutes les difficultés que comporte aujourd'hui le dévoilement des valeurs. Il suffira de tenir compte de ces difficultés dans ce

qui sera entrepris pour rendre possible ce qui est nécessaire. Et ce qui est nécessaire, c'est un objectif fondamental parfaitement clair: faire cesser le tabou d'une nouvelle sorte qui s'est attaché aux valeurs, entreprendre de réfléchir, oser élever la voix.

Pourtant, cet objectif clair est une tâche presque démesurée. Car une trop longue démission a déshabitué de la sorte de travail qu'on veut proposer. Car on n'a pas d'expérience de ce que pourrait être le dévoilement des valeurs dans un climat culturel qui semble caractérisé par l'éclatement de toutes les convictions communes. Car on a l'impression de n'avoir plus de fonds commun ou de tradition sur lesquels la réflexion pourrait germer, s'alimenter et grandir. Car on n'a peut-être pas de centres qui soient prêts à assumer cette tâche. Car on s'est habitué à un silence somme toute assez confortable. Bref, dans l'état actuel des choses, il serait irréaliste et peut-être irresponsable de proposer cet objectif clair et nécessaire sans dire mieux comment on pourrait le réaliser.

Il importe d'abord de commencer, sans même prêter l'oreille aux voix qui invitent au silence, car il est évident que même un discours imparfait sera toujours préférable au désert actuel. Il s'agit bien ici d'un discours public, accessible et adressé au grand nombre. Surtout dans l'état actuel de pauvreté de la réflexion sur les valeurs, il n'est pas question d'abandonner aux enseignants, requis et sollicités par de lourdes charges quotidiennes, la tâche démesurée de nommer, sans aucun secours, dans leur solitude respective, les valeurs qui doivent inspirer l'éducation. D'ailleurs, le projet éducatif est une affaire collective, l'une des formes essentielles du projet collectif dont on parle tant au Québec depuis quelques années.

Il faut donc que s'affirme le courage de nommer, que des voix s'élèvent, que des leaderships s'exercent. Cela sera possible si des groupes de réflexion se forment un peu partout. Il faudra en voir surgir dans les universités, plus particulièrement dans les facultés des sciences de l'éducation et dans les facultés de philosophie. En lien étroit avec les premières, les facultés de philosophie devraient fournir une contribution essentielle. Une réflexion sur les valeurs est même impensable sans cette contribution, qui aiderait les centres de philosophie à assumer plus pleinement leur rôle dans la Cité.

Il faudrait en voir surgir également dans les commissions scolaires et dans les écoles, car c'est là que les projets éducatifs s'enracinent dans le vécu. Pourvu qu'on évite l'écueil qui consisterait à repartir partout de zéro, ces relais sont indispensables.

Pour que, précisément, la recherche et la réflexion de ces groupes soient fécondes, il importe qu'elles soient appuyées et nourries. C'est pourquoi est requis un leadership qui s'adresse à

l'ensemble du réseau scolaire. De quelque manière qu'il s'exerce, ce leadership relève du ministère de l'Education. Les abstentions des dernières décennies obligent à le dire avec clarté: le devoir de nommer les valeurs que doit promouvoir le projet éducatif fait partie intégrante de la charge des derniers responsables de l'ensemble du réseau scolaire. La décentralisation souhaitée dans le système scolaire ne saurait constituer un alibi pour se soustraire à ce devoir.

L'idée que le ministère de l'Education puisse jouer un rôle comme celui dont il est ici question suscite très souvent des réticences. Pour l'essentiel, celles-ci pourraient se résumer dans la formule suivante: il n'appartient pas à l'Etat de déterminer les valeurs que doit promouvoir le système scolaire. Sous-jacente à ces résistances, on trouverait une crainte prononcée de toute forme d'imposition par l'Etat d'une pensée éducative, tout particulièrement en matière de valeurs. On craint également, dans certains milieux, que par le biais d'orientations sur les valeurs ne soient pas respectées les caractéristiques confessionnelles de notre système scolaire.

Ces résistances attirent l'attention sur des dangers qui ne sont pas chimériques. Mais elles proviennent quand même de malentendus. On comprend ou on imagine mal ce dont il s'agit. Comme on l'a souligné plus haut, il n'est pas question d'imposer des valeurs par la force d'une administration. Il s'agit tout simplement de faire en sorte qu'une pensée et un idéal éducatifs collectifs puissent prendre forme, s'exprimer et donner lieu, dans certains cas, à des consensus dirigeant l'action. Le propos n'est pas d'imposer une voix à une masse silencieuse. Il s'agit, tout au contraire, de rendre possible un concert et comme un concours de réflexion collective et d'échange.

Pour vaincre ces résistances et satisfaire aux préoccupations légitimes qui les sous-tendent, diverses mesures pourraient être prises. L'une d'elles serait de mériter la confiance générale par la qualité des équipes responsables et de leurs travaux. Une seconde serait d'établir avec clarté que les documents formulant les valeurs fournissent des orientations et non des règles administratives. Ce sont là des choses parfaitement possibles.

2. *L'art du guide*

2. L'ART DU GUIDE

Il n'y a pas de doute que dans tout projet d'éducation aux valeurs les orientations pédagogiques occupent une place tout à fait centrale. Après tout, l'art du guide s'inscrit dans des attitudes éducatives et celles-ci sont le plus souvent suggérées par les orientations pédagogiques proposées et promues par le système scolaire, ses centres de réflexion et de formation, ses instances de décision.

Il n'y a pas de doute également que s'il y a crise de l'éducation aux valeurs, c'est dans une grande mesure parce que la pédagogie des valeurs est en grande souffrance. Ce mot n'est pas trop fort. D'un côté, on peut constater que les responsables du système scolaire ne proposent à cet égard pratiquement aucune orientation, sauf pour faire parfois une discrète allusion plus ou moins inspirée de la pédagogie non directive ou pour référer aux méthodes du courant dit de "clarification des valeurs". D'un autre côté, laissée à elle-même, la pratique essaie, non sans misères, d'improviser sa voie, en s'inspirant le plus souvent de la pédagogie des groupes, de méthodes issues de la psychothérapie et en appliquant les règles de la non-directivité.

Les deux remarques qui viennent d'être faites expliquent pourquoi la pédagogie de l'éducation aux valeurs est le second terrain pour lequel il faut souhaiter un important redressement. Notre milieu a besoin d'aborder avec un oeil beaucoup plus critique que présentement l'application au domaine des valeurs des nouveaux courants pédagogiques. Aussi faut-il s'efforcer d'élucider et d'exposer les coordonnées majeures de la pédagogie souhaitée en matière de valeurs.

La pédagogie des valeurs

Une bipolarité fondamentale commande toute la pédagogie de l'éducation aux valeurs.

Nous découvrons le premier pôle quand nous constatons que nous ne créons pas les valeurs et qu'en un sens il n'est même pas juste de dire que nous les choisissons. En effet la valeur se présente plutôt comme quelque chose qui s'impose à nous et que nous reconnaissons. Cet aspect de la valeur est particulièrement évident dans le cas des valeurs morales, puisque l'idée même d'obligation morale serait absolument impensable sans lui. Mais on le retrouve également dans le beau, comme d'ailleurs dans toutes les valeurs. Avant d'être une chose que je choisis d'aimer, la musique de Mozart ou celle de Ravel est quelque chose qui commande mon admiration. Je reconnais cette musique comme une valeur, mais je sens bien et je sais bien que je ne crée pas cette valeur-là; elle s'impose à moi, plutôt. Et la même chose doit être dite du créateur lui-même, qui

est comme dominé par l'idée qu'il transcrit dans son œuvre. Il y a donc dans la valeur quelque chose qui la constitue en quelque sorte et en premier lieu comme un appel auquel nous répondons. Aussi est-ce fausser la réalité que de se représenter les valeurs comme si elles étaient tout simplement le résultat d'un choix relevant purement et simplement de nous, ou même d'un choix purement arbitraire.

Le second pôle est celui qui permet d'affirmer que toute valeur n'a d'existence que par l'acte par lequel nous la reconnaissons. C'est par cette reconnaissance, en effet, que les valeurs sont comme intériorisées et deviennent ces réalités immanentes à la personne que nous désignons en disant: *mes valeurs*. Parce qu'elles sont vraiment nôtres et commandent notre vie psychique et nos comportements, on a donc raison de refuser de voir les valeurs comme de purs objets, des généralités abstraites ou des mots creux. D'ailleurs, on ne reconnaît véritablement les valeurs et on ne les fait siennes que si l'on est conscient de la manière dont il faut les incarner dans le présent, dans la collectivité dont on fait partie, dans sa vocation propre comme personne.

Les deux pôles que nous venons de discerner dans les valeurs sont l'antinomie de base dont toute éducation aux valeurs doit respecter et promouvoir les exigences. D'un côté, on ne peut donc parler des valeurs et poursuivre l'éducation aux valeurs comme si ces dernières ne relevaient pas des activités les plus intimes de la conscience personnelle. De ce point de vue, le dressage, fût-ce en fonction des objectifs les plus élevés ou qu'on estime tels, est le contraire d'une éducation aux valeurs: celle-ci est libération intérieure et promotion de l'autonomie. Mais en contrepartie, on ne peut présenter les choses comme si cette liberté intérieure et cette autonomie instauraient un régime de choix livré au caprice de la personne et comme si l'éducation devait faire plus ou moins taire l'autorité transcendante de la valeur. Tout au contraire, c'est la tâche de l'éducation de promouvoir cette dernière en la faisant discerner comme l'appel auquel doivent répondre ceux qui veulent se réaliser.

D'instinct, beaucoup d'éducateurs respectent les exigences que nous venons d'évoquer. Mais on est bien obligé de constater que la culture actuelle met l'accent d'une manière si exclusive sur l'autonomie de la personne et la recherche de la liberté que la notion de valeur se trouve complètement dénaturée. Et comme cette tendance se fait également sentir dans une part importante de la littérature pédagogique, celle qui traite des valeurs n'y échappe pas. D'où le besoin d'une réaction à laquelle devraient s'intéresser tous ceux qui sont préoccupés par l'éducation aux valeurs.

La figure du guide

Afin de respecter la liberté de l'enfant et de bien s'assurer qu'il pourra accéder à des choix parfaitement personnalisés, on préconise très souvent un idéal pédagogique invitant l'éducateur à mettre soigneusement entre parenthèses ses propres convictions et à procéder comme s'il n'y avait pas un certain nombre de valeurs qui s'imposent à lui et à son action éducative. On présente parfois cette attitude comme l'un des principes de base sinon l'inspiration même de l'éducation aux valeurs que réclame notre temps.

Il est difficile de dire dans quelle mesure cette conception pédagogique est responsable du désistement actuel ou ne fait que l'exprimer, mais on ne peut douter qu'elle en est une modalité importante. Aussi faut-il l'examiner avec soin. Cela est d'autant plus nécessaire que les questions de liberté occupent une place centrale dans l'activité éducative et dans la réflexion pédagogique.

Chez certains éducateurs, l'attitude dont il est ici question semble souvent l'expression d'une sorte de ressentiment, parfois très profond, contre une éducation perçue comme trop dogmatique, étroite et autoritaire. Mais on doit constater que souvent elle s'enracine aussi dans des conceptions pédagogiques qui sont le fruit d'un certain nombre de malentendus. S'il est très difficile de vaincre ici le ressentiment installé au coeur des personnes, il est possible de dissiper ces malentendus.

Comme on peut s'y attendre, un premier réseau de malentendus gravite autour de ce qu'exige le respect de la liberté de l'enfant. On imagine que pour être libre un choix doit être fait sans que s'y exerce aucune influence et surtout sans que joue d'aucune façon le prestige de l'autorité. Idée trop simple, qui oublie que, dans ces conditions, on ne rencontrerait à la limite aucun choix vraiment libre ni aucune éducation possible. Idée qui oublie aussi que, pour exister, la liberté de l'enfant doit être aidée et guidée et doit pouvoir s'exercer sur un champ éclairé.

Un autre malentendu consiste à assimiler à de l'endoctrinement toute intention de promouvoir ou d'inculquer des valeurs particulières. Ici encore l'idée est trop simple et néglige, cette fois, de pénétrer et d'approfondir la vraie nature de l'endoctrinement. Dans deux études récentes, Olivier Reboul a apporté sur ce sujet des éclaircissements précieux dont nous nous inspirons largement ici [13].

L'endoctrinement n'est habituellement pas chez l'endoctrineur un objectif poursuivi pour lui-même. L'endoctrinement ne se ramène pas davantage à la nature du contenu enseigné. Ce n'est pas, par exemple, parce qu'on enseigne la religion ou des normes morales qui ne font pas l'unanimité qu'on s'adonne à l'endoctrinement. Il y a un enseignement valable et non en-

doctrinant de matières qui font l'objet de convictions discutables et discutées. L'endoctrinement n'est pas identifiable à un procédé pédagogique particulier, comme par exemple le cours magistral. Des cours magistraux où percent avec évidence les convictions du maître peuvent constituer un enseignement parfaitement respectueux de la liberté. Inversement, certaines séances d'échanges menées selon les techniques de la pédagogie non directive peuvent entraîner des effets d'endoctrinement. Fuir l'endoctrinement n'implique pas non plus que l'on essaye de réaliser en toutes choses cette fausse neutralité dont on reconnaît de plus en plus qu'elle n'est pas possible et dont nous avons montré plus haut qu'elle n'est pas souhaitable.

Car c'est principalement dans les attitudes de l'enseignant que réside cette pathologie de l'enseignement qu'est l'endoctrinement. Il y a endoctrinement quand on fait passer pour certain ce qui est douteux, quand on présente comme vérité objective en tous points démontrable ce qui est en réalité objet d'opinion, de foi ou de croyance, fussent-elles légitimes. Il y a endoctrinement quand on prive l'étudiant de l'épreuve des faits, de l'examen critique, de l'ouverture à tous les points de vue, de la joie de comprendre. Il y a endoctrinement quand on détruit les conditions de la poursuite du vrai: la méthode, l'analyse, l'esprit critique; quand on cache des choses ou des informations; quand on initie à un seul livre, à une seule doctrine. Il y a endoctrinement quand "l'enseignement renonce à sa mission propre, qui est de faire comprendre, pour se borner à faire croire". Il y a endoctrinement quand on étouffe la liberté de penser et quand on fait de l'enseignement une fonction d'asservissement de l'intelligence plutôt qu'une libération.

Toutes ces déviations que nous avons énumérées sont des atteintes portées au jeune et au droit qu'il a qu'on réponde à ses besoins. Ce n'est pas en bannissant des écoles et de l'enseignement tous les sujets litigieux ou controversés, ce n'est pas en demandant aux professeurs une impossible neutralité, ce n'est pas en renonçant au devoir de guider qu'on corrigera ces déviations, mais en retrouvant le sens véritable de la fonction enseignante. Plus particulièrement, ce sera par un approfondissement éthique qui fera discerner avec toujours plus de précision et de tact ce qu'exigent le respect de l'enfant et du jeune et la libération de leur intelligence.

Ainsi apparaît, par-delà le maître dogmatique ou endoctrineur et celui "qui laisse penser ce qu'on veut", la figure du maître véritable, *le guide*. Celui-ci a une pensée et des valeurs et ne les cache pas. Il souhaite les faire partager et ne s'en cache pas. Mais il est par-dessus tout préoccupé de constamment respecter la dimension éthique de son rôle d'architecte d'une liberté naissante. Faire naître la liberté en éclairant, telle est la

fonction du guide. Telles sont également la fonction et la dignité de l'éducation.

Les stratégies

Les réflexions que nous venons de rassembler touchent des aspects vitaux de la pédagogie des valeurs. Elles ont également des incidences sur le choix des objectifs à poursuivre et des stratégies à utiliser. Il importe donc de compléter notre analyse pour mieux préciser ces dernières.

Depuis un certain nombre d'années, on insiste un peu partout sur l'évolution rapide de notre monde, sur l'émergence de nouvelles valeurs, sur la nécessité de promouvoir la créativité en éducation, sur l'importance de la participation active des étudiants, sur le besoin de favoriser les échanges qui la permettent. Tout cela est assez naturel et fort valable, mais on doit constater que, dans les théories et les stratégies éducatives préconisées et sans doute également dans les faits, on se laisse souvent aller à mettre l'accent sur ces aspects des choses d'une façon si unilatérale qu'on déforme la vraie nature de l'aide que l'éducateur doit apporter aux jeunes. Plus particulièrement, on en vient à sous-estimer la place et l'importance de l'héritage et du patrimoine objectif de connaissance et de sagesse et à inciter les jeunes à s'éprouver comme origine absolue et à recréer par eux-mêmes, à partir de leurs seules ressources, les valeurs dont ils voudront vivre.

Certes, la tendance dont il est ici question n'est pas entièrement neuve, mais elle prend depuis quelques années des proportions de plus en plus grandes et s'incarne dans des théories et des stratégies éducatives qui séduisent beaucoup. Dans le domaine particulier de l'éducation aux valeurs, on peut le constater par l'attrait que suscitent les initiatives connues sous le nom de "clarification des valeurs".

La clarification des valeurs est une méthode pédagogique d'origine américaine, vieille d'une dizaine d'années (14). Elle se présente comme une théorie éducative visant à aider les jeunes à "clarifier" leurs valeurs. Sous prétexte que les valeurs sont affaires strictement personnelles, l'approche préconisée pour réaliser cet objectif consiste à s'intéresser exclusivement au processus d'élection des valeurs et à refuser systématiquement de discuter des valeurs elles-mêmes (15). A l'égard des valeurs professées par les étudiants, le professeur doit donc se garder de tout jugement ou de toute mise en question. Ses interventions viseront à stimuler l'étudiant à clarifier ses propres valeurs; elles ne sauraient les critiquer ou proposer un ensemble de valeurs particulières. Le rôle de l'éducateur (le "facilitateur") consiste à amener le jeune à retourner constamment en lui-même afin d'émettre des jugements de valeur qui soient authentiquement siens (16).

La méthode de clarification des valeurs a apporté au monde scolaire une double contribution positive. Elle a permis de mettre en relief l'importance d'amener le jeune à identifier les valeurs dont il vit et veut vivre. Elle a suscité la préparation d'un matériel pédagogique, sans doute d'inégal intérêt, mais dans lequel on trouve un certain nombre d'exercices utiles à l'éducateur. Cependant, il est absolument essentiel que le monde des éducateurs soit largement sensibilisé aux dangers que comporterait la généralisation et l'application de la philosophie de base de ce courant. Dans une étude récente, A. C. Kazepides a mis en relief ces dangers d'une manière fort vigoureuse et pertinente (17). Pour nous, comme notre propos n'est pas de discuter en détail d'ouvrages particuliers, nous nous contenterons de dire que cette philosophie est en quelque sorte une formulation en termes pédagogiques de la mentalité de l'esquive et nous essayerons plutôt d'être clairs sur les stratégies éducatives qu'il est nécessaire d'éviter et sur celles qu'il importe de promouvoir.

1. Il faut éviter les stratégies et les propos qui renforceraient chez les enfants et les adolescents leur tendance trop naturelle à percevoir le moi ou la subjectivité comme l'origine pure et simple des valeurs. Dans cet esprit, il faut éviter de parler des valeurs comme d'une affaire de pure préférence, de goût, de "feeling" et presque de choix arbitraire que déciderait en parfaite autonomie une espèce de moi souverain. Tout au contraire, il importe de préconiser les stratégies et les manières de parler qui mettent en évidence la bipolarité de la valeur, qui transcende le moi tout en en procédant. Ce souci devrait se traduire dans le langage employé. Il faudrait en particulier parler de *reconnaissance* des valeurs plutôt que de *choix*.

Il importe de préconiser également les stratégies qui permettent d'élargir l'expérience du jeune en l'introduisant dans la familiarité de l'expérience humaine globale. L'éducation est en effet tout le contraire de la croissance solitaire d'un moi qui ne profiterait de l'apport de personne. Elle est également autre chose qu'un dialogue à deux, entre le maître et l'étudiant. Elle vise plutôt à faire partager les richesses auxquelles ont contribué des générations d'hommes.

On peut faire remarquer ici que la poursuite de cette visée est certainement l'une des manières les plus efficaces d'éviter l'endoctrinement qui comporte toujours une certaine tendance à cacher, soit des pans de réalité, soit des domaines entiers de la réflexion et de la pensée.

2. Il faut éviter les stratégies et les propos qui confondent le respect de l'autre avec le respect et l'acceptation inconditionnelle des valeurs qu'il préconise. Beaucoup est à faire actuel-

lement de ce côté, car les incitations ne manquent pas à transposer au registre de la vie intellectuelle des exigences de comportement qui relèvent de la vie affective. Le devoir de respecter la sincérité et l'authenticité qu'on trouve chez les autres ne devrait aucunement minimiser la rigueur de l'attitude critique qu'on doit toujours conserver devant leurs convictions et les cheminements qui y conduisent. C'est dénaturer le respect de l'autre que d'en faire un respect inconditionnel de toutes ses opinions.

Tout au contraire, il faut préconiser les stratégies et les propos qui font voir que le respect des personnes et celui des règles des rapports affectifs doivent aller de pair avec le débat vigoureux des idées, sans interférer avec lui. Car il est absolument nécessaire que le débat des valeurs ait lieu, dans la société en général comme dans les milieux éducatifs et au sein de chacune des personnes. Il faut qu'il soit ferme, vigoureux et dénué des compromis que pourrait suggérer toute forme de fausse bienveillance.

3. Il faut éviter les stratégies et les propos qui renforcent la tendance trop facile à croire qu'il n'y a aucun critère objectif du bien et du mal, que toutes les idées se valent, qu'il n'y a pas moyen de parvenir à la moindre valeur commune. C'est précisément en effet dans la recherche et la pénétration de ces critères que réside une part importante de l'effort de réflexion que chacun doit faire sur les valeurs, comme c'est sur certaines valeurs communes que doit pouvoir tabler la vie en société.

En contrepartie, il faut privilégier les exercices intellectuels qui aident à développer l'esprit de finesse et d'analyse rigoureuse. Il faut habituer à discerner les différences mais aussi les convergences, les valeurs qui demeurent de certaines incarnations ou formulations qui passent la réalité mais aussi la limite du pluralisme.

3. *Le plan*

3. LE PLAN

On parle volontiers, depuis quelques années, de projet éducatif. Avec raison, car l'éducation ne se conçoit guère que comme une action ordonnée en fonction d'un but. Mais l'importance que prend un peu partout cette idée est plus révélatrice d'un appétit que d'une possession. L'école reste en quête de son projet. On dit souvent: le chemin est long du projet à la chose. Il faut transposer ici: le chemin est long qui conduit au projet éducatif.

Gilbert De Landsheere écrivait récemment: "Aucune éducation n'est possible sans que la notion de valeurs ne soit centrale" (18). Cette affirmation est parfaitement juste, quoique trop théorique. Nous lui donnerons un tour plus orienté vers l'action en disant: *aucun projet éducatif* n'est possible sans qu'un plan d'éducation aux valeurs n'y occupe une place centrale.

Le plan

La notion de plan n'est pas beaucoup utilisée dans le monde scolaire quand on veut donner un statut ferme et permanent à une matière particulière; on lui préfère habituellement celle de programme. Comme on le comprendra mieux à la suite de cet exposé, il est absolument nécessaire qu'en matière d'éducation aux valeurs on sorte de cette ornière terminologique. Le dictionnaire Robert définit le plan comme un "projet élaboré, comportant une suite ordonnée d'opérations destinées à atteindre un but". Cette définition limpide remplit notre besoin. Elle correspond exactement à ce qui est exigé par la situation scolaire en matière de valeurs. Quelques précisions permettront de mieux voir ce dont il s'agit.

1. Il importe d'abord de résister à la tentation d'identifier et surtout de limiter le plan d'éducation aux valeurs à l'instauration d'un nouveau programme scolaire. Trois motifs principaux y invitent.

Le premier tient au fait que plusieurs valeurs qu'on doit promouvoir à l'école ne sauraient être considérées comme l'objet spécifique, et surtout exclusif, d'un programme scolaire particulier: l'autonomie, la liberté, la discipline personnelle, le beau, le vrai, le sens moral, le sens des autres, tout cela appartient à toute l'école.

Le second vient de ce que l'éducation aux valeurs concerne d'une façon importante le domaine de l'affectivité et des comportements et n'est donc pas une affaire uniquement ou peut-être même principalement pédagogique.

Le dernier concerne la place centrale qu'on doit donner au

plan d'éducation aux valeurs dans le projet scolaire global. On ne saurait se contenter d'instituer un programme d'éducation aux valeurs qui serait confié à un enseignant pour devenir *son* affaire plus ou moins exclusive. Il faut autre chose: un projet vraiment collectif doté d'un statut tout à fait particulier. Ce sera le *plan d'éducation aux valeurs*.

2. L'idée d'un plan ou même simplement d'un programme d'éducation aux valeurs n'a pas encore été vraiment abordée au Québec, du moins par les instances capables de prendre les grandes décisions en ces matières. C'est plutôt le concept de formation personnelle et sociale qui a accaparé les esprits. Il semble même que les projets de programmes de formation personnelle et sociale aient délibérément décidé de mettre entre parenthèses la question des valeurs, comme d'ailleurs celle de l'éducation morale. Ces tendances et ces choix posent question.

Il est difficile de s'opposer à l'idée d'un programme de formation personnelle et sociale. Ces mots expriment en effet l'idéal même et la visée fondamentale de toute éducation. Par ailleurs, devant les lacunes de la formation, personnelle et sociale, dispensée par l'école, on est naturellement enclin à espérer qu'un tel programme pourrait peut-être améliorer les choses.

Pourtant, il faut résister à cette idée. Car on doit se demander comment la moindre activité scolaire ne ferait pas partie intégrante de ce programme et ce que ce dernier pourrait bien comporter de spécifique. Les grandes difficultés qu'on a éprouvées, au ministère de l'Education, dans l'élaboration des projets de programmes de formation personnelle et sociale montrent que ces deux interrogations ne sont ni théoriques ni vaines. Mais c'est surtout l'option prise de mettre entre parenthèses l'idée de valeur qui fait gravement problème. D'abord, comme nous l'avons déjà souligné, parce que ce programme de formation personnelle et sociale se trouverait comme vidé de ses éléments les plus importants. Ensuite, parce qu'un tel programme se trouverait à préconiser, d'une façon plus ou moins ouverte et avouée, les orientations pédagogiques caractéristiques de l'esquive. Bref, malgré la séduction des mots, l'idée d'un programme de formation personnelle et sociale est une fausse piste qu'on devrait abandonner sans délibérer davantage. Nous n'hésitons aucunement à lui préférer l'idée d'un plan d'éducation aux valeurs. Celui-ci abordera tout naturellement aussi bien les valeurs personnelles que les valeurs sociales. Il y a ici, on le soupçonne bien, beaucoup plus qu'une simple affaire de mots.

3. La distinction que nous avons faite entre plan d'éducation aux valeurs et programme scolaire ne nous dis-

pense pas de poser la question de savoir s'il doit y avoir ou non des programmes qui auraient pour objectif spécifique l'éducation aux valeurs. S'il déborde les programmes, le plan n'en fait pas nécessairement abstraction. A cet égard, il existe une double conjoncture: celle qu'établissent les faits et celle que prévoit la loi.

Nous avons déjà fait allusion à la situation de fait. Les régimes pédagogiques de l'élémentaire et du secondaire comportent déjà des programmes dont la signification en matière d'éducation aux valeurs est particulièrement importante. Il s'agit surtout des programmes d'enseignement religieux et moral. Il est important de noter par ailleurs que la conjoncture imposée par ces programmes est assez différente selon qu'il s'agit des écoles catholiques ou des écoles protestantes. Il suffit de jeter un coup d'oeil sur les règlements des comités confessionnels pour s'en rendre compte. La différence apparaît plus grande encore à celui qui connaît les pratiques concrètes de l'enseignement religieux et moral dans les écoles catholiques et dans les écoles protestantes. Dans les deux cas également, les choses varient selon qu'on considère les écoles élémentaires ou les écoles secondaires.

La situation juridique est principalement marquée par les attributions des comités confessionnels. La loi charge ceux-ci, entre autre choses: de faire des règlements concernant l'éducation chrétienne, l'enseignement religieux et moral dans les institutions d'enseignement reconnues comme catholiques ou protestantes, selon le cas; d'approuver, au point du vue religieux et moral, les manuels et le matériel didactique pour l'enseignement dans ces institutions d'enseignement.

La double conjoncture que nous venons d'évoquer, celle de la loi et celle des faits, impose deux orientations assez évidentes.

Il n'y aurait que des inconvénients à ne pas respecter pleinement et sans arrière-pensée la juridiction des comités confessionnels et à ne pas les consulter largement avant d'entrer trop avant dans des projets de programmes, en matière de valeurs. Non seulement, on se priverait de la compétence qu'on trouve dans ces organismes, mais on risquerait de préparer des projets qui ne répondraient pas bien à leurs attentes et pourraient pour cela être retardés. Il est clair en effet que, parce que de tels projets peuvent affecter d'une façon importante les programmes d'enseignement religieux et moral et comportent des aspects touchant de près la formation morale et religieuse, les comités confessionnels voudront être vigilants et exercer pleinement leur juridiction. C'est donc en étroite collaboration avec eux qu'on devrait aborder ces questions.

En second lieu, on doit renoncer à imposer, en matière de valeurs, un programme scolaire nouveau qui ne trouverait que

difficilement sa voie et sa place à côté des programmes déjà existants. Il faut penser à des formules plus souples et plus capables de s'adapter à nos diverses écoles. M. Clive Beck, responsable des programmes de formation morale et d'éducation aux valeurs du ministère de l'Education de l'Ontario, a suggéré récemment les grandes lignes d'un projet d'éducation aux valeurs particulièrement intéressant. En voici les éléments essentiels (19).

Plutôt que d'entreprendre d'établir un nouveau cours complet portant sur l'éducation aux valeurs, on ferait en sorte que l'étude des valeurs puisse entrer d'une façon incidente dans le contexte pédagogique déjà établi de l'école. Ce qui ne veut évidemment pas dire qu'elle serait livrée aux caprices du hasard. C'est au contraire avec sérieux et d'une façon systématique que l'étude des valeurs serait poursuivie en lien organique avec les diverses activités scolaires.

A cet effet, on élaborerait une forme de "programme interdépartemental" qui dresserait, dans des mini-cours, la liste des sujets à aborder, les principes et les concepts qui serviraient à les éclairer. Ce programme fournirait également des suggestions concernant l'ordre dans lequel ces sujets devraient être étudiés et le temps qu'on devrait leur consacrer. Il ne serait pas exclu qu'il soit mis en oeuvre de manière à assurer le retour cyclique des grands thèmes qui doivent recevoir un approfondissement constant, conformément à ce qu'on appelle le "spiral curriculum".

Les écoles ne seraient pas livrées à elles-mêmes devant la tâche d'élaborer ce programme. On assurerait au contraire, pour ce programme comme pour les autres, la direction et la coordination qui sont absolument nécessaires. Au niveau régional, il y aurait donc, pour l'élémentaire comme pour le secondaire, un comité responsable de consultants. Dans chaque école, un comité serait responsable d'une mise en oeuvre du projet global adaptée à la situation locale.

M. Clive Beck faisait ces propositions en fonction du contexte scolaire propre à l'Ontario. Voici quelques précisions permettant de mieux voir comment, dans des perspectives un peu semblables, un plan d'éducation aux valeurs pourra être élaboré et conçu pour les écoles du Québec.

Le contenu

Du point de vue de son contenu, le plan aura quatre caractéristiques:

1° Il visera à donner une plus grande transparence aux objectifs que poursuit l'école en matière de valeurs et à permettre aux éducateurs, qui seront amenés à s'y référer d'une

façon constante, de mieux savoir quelles valeurs l'école veut promouvoir. Il "nommera" donc ces valeurs, au sens qui a été exposé plus haut.

2° Pour chacune des valeurs, il précisera les principales stratégies que voudra utiliser l'école et proposera une répartition des responsabilités entre les divers agents d'éducation de telle sorte que toutes les ressources de l'école soient utilisées. Car il n'y a pas que les cours de formation morale et d'enseignement religieux qui ont des contenus importants pour l'éducation aux valeurs; les cours d'histoire, de langue, de littérature, d'art, de sciences, en ont également. Ce plan d'éducation aux valeurs visera donc à utiliser les ressources de tous les enseignements et de tous les enseignants. Quant aux professionnels de l'éducation — responsables de la vie étudiante, psychologues, animateurs de pastorale — ils sont évidemment concernés d'une façon importante par un plan d'éducation aux valeurs.

3° Il permettra d'établir des stratégies communes pour certaines valeurs, là surtout où toute la vie de l'école est concernée et où la responsabilité de chaque éducateur est impliquée. De cette manière, il deviendra un important facteur de cohérence dans l'élaboration et la poursuite du projet éducatif.

4° Il fera découvrir diverses lacunes du projet éducatif de l'école et suscitera, dans des perspectives d'ensemble, un certain nombre d'initiatives nouvelles pouvant trouver place soit dans le déroulement de cours déjà prévus au programme scolaire, soit dans des cadres d'une autre nature que proprement pédagogique.

A partir de ces quatre caractéristiques, il est possible de se faire une idée de ce que pourra contenir le plan d'éducation aux valeurs. Pour une part, il sera fait de renseignements sur des aspects de l'éducation aux valeurs déjà assumés par certains enseignements et par certaines activités de l'école, assurant de la sorte une meilleure concertation de l'action de tous les éducateurs. Pour une autre part, il sera fait de mini-cours dont on sentira le besoin, sur un sujet ou un autre, et pouvant être intégrés dans l'un ou l'autre programme déjà prévu par l'école; de mots d'ordre décidés par la communauté éducatrice; de priorités collectivement assumées; de journées ou de semaines de sensibilisation; d'initiatives de toutes sortes. C'est petit à petit, à mesure que progressera la réflexion, qu'apparaîtra, pour chaque école, la figure concrète de son plan d'éducation aux valeurs.

Les responsables

L'importance qu'on voudra donner au plan dans l'ensemble du projet éducatif oblige à en bien déterminer les responsables. Comme dans la plupart des questions éducatives d'envergure, il faut prévoir les rôles qui devront être remplis aux trois paliers principaux de l'organisation scolaire: le ministère de l'Education, l'école, la commission scolaire.

1° Au ministère de l'Education, on nommera un responsable permanent chargé du plan d'éducation aux valeurs. Ce responsable sera entouré d'une équipe. Tout comme chacun des membres de son équipe, il sera choisi avec soin pour son envergure d'esprit, son aptitude à réfléchir en termes de valeurs et en termes d'éducation, ses convictions concernant les orientations proposées ici.

Avec son équipe, le responsable du plan sera chargé de la préparation et de la mise en oeuvre du plan d'éducation aux valeurs dans le système scolaire, conformément à l'esprit des recommandations rassemblées dans ce rapport. Il lui appartiendra de proposer au milieu scolaire des orientations et des suggestions en vue de les aider dans l'élaboration et l'implantation du plan. Il contribuera à "nommer" les valeurs. Il s'efforcera de susciter la préparation d'instruments pédagogiques. Il favorisera la circulation de l'information concernant les initiatives et les expériences des divers milieux scolaires. Il verra à intéresser activement les centres de formation des maîtres au plan d'éducation aux valeurs.

2° Dans chaque école, on nommera un coordonnateur de l'éducation aux valeurs, responsable du plan à l'école. Celui-ci s'entourera d'une équipe d'éducateurs particulièrement capables d'apporter à la préparation et à la mise en oeuvre du plan une contribution dynamique et enrichissante.

En collaboration avec son équipe et l'ensemble des éducateurs de l'école, il verra à établir progressivement les grandes lignes du plan d'éducation aux valeurs de l'école pour chacune des années, en s'inspirant des orientations et suggestions en provenance du ministère de l'Education. Ses principaux objectifs seront de présenter des projets riches de contenu mais réalistes, de susciter l'intérêt et la participation de l'ensemble des agents d'éducation de l'école, d'assurer l'articulation concrète des objectifs d'éducation aux valeurs aux cours et aux diverses activités de l'école, d'intéresser le comité d'école au plan et d'obtenir la collaboration et la contribution des parents à certains projets.

3° Dans les structures actuelles de notre organisation

scolaire, un projet aussi novateur et exigeant que le plan d'éducation aux valeurs ne saurait être mené à bien sans que les commissions scolaires soient de la partie. Il faut donc souhaiter que le ministère de l'Education prenne les mesures administratives et financières permettant aux commissions scolaires de nommer un conseiller en éducation aux valeurs, du moins pour les premières années de l'implantation du plan.

Le conseiller d'éducation aux valeurs aurait pour tâche de susciter l'élaboration et la mise en oeuvre du plan dans chaque école, en tenant compte des orientations et suggestions fournies par le ministère de l'Education; de susciter des échanges entre les coordonnateurs du plan de chaque école; de proposer des formules de perfectionnement continu des éducateurs en matière d'éducation aux valeurs; d'impliquer les comités de parents et les parents en général dans le plan; de favoriser l'évaluation des réalisations des écoles relevant de la commission scolaire.

Au centre

La force d'une image réside dans sa capacité d'évocation; sa faiblesse, dans son pouvoir de mystification. Aussi peut-on dire de l'image qu'il faut la sauver tout en la perdant, en quelque sorte. Cette opération se fait quand on en dégage les significations très concrètes. C'est ce que nous allons faire pour celle que nous avons retenue en affirmant que le plan d'éducation aux valeurs doit être *au centre* du projet éducatif.

Le centre est point de convergence et point de rayonnement. Mouvement centripète; mouvement centrifuge. Littré avait cette définition: "Le centre est le point où les choses, comme sollicitées par quelque force, se réunissent et atteignent leur plus grande action, d'où elles émanent, se répandent et exercent leur influence." Appliquée à notre sujet, cette définition dit parfaitement ce que signifiera, pour les éducateurs, le plan d'éducation aux valeurs, une fois qu'il sera devenu un centre. Il sera le point où ceux-ci, "comme sollicités par quelque force", se réuniront pour se mieux saisir comme éducateurs et ressourcer leur action commune, d'où ils émaneront, se répandront de multiples façons pour exercer leur influence éducatrice.

L'affirmation capitale de cette définition est un principe de sagesse élémentaire: le centre d'un univers dynamique doit être investi d'une force d'attraction véritable et constituer un lieu de revitalisation. Dans le monde scolaire surchargé et surmené que nous connaissons, un plan d'éducation aux valeurs ne saurait donc "solliciter" les éducateurs et leur fournir les moyens d'une efficacité nouvelle que s'il possède une qualité intrinsèque indéniable. Il ne suffit pas, en effet, d'attirer pour un moment fugace quelques éducateurs plus ou moins séduits

par la nouveauté d'une initiative. Il s'agit de les solliciter en permanence par une attraction véritable et de les réunir autour d'une pensée qui puisse animer et inspirer leur action. Un plan d'éducation aux valeurs ne saurait donc être ni une liste sèche de mots sublimes plus ou moins bien définis, ni un fourre-tout incohérent des plus récents gadgets pédagogiques. Il doit avoir un contenu important.

Ce qui vient d'être dit ne règle pas pour autant la question, car, devant l'oeuvre à entreprendre, notre indigence collective est profonde. Nous ne reviendrons pas sur les causes de cette situation. Quand des difficultés très grandes découragent de mettre en place un projet nécessaire, il importe moins de ruminer les obstacles que de mesurer avec réalisme les premiers pas à faire.

A pied d'oeuvre, il est permis et il est même nécessaire d'avoir des idées ambitieuses, mais on doit consentir à commencer modestement. L'idée de *plan* d'éducation aux valeurs évoque la part irremplaçable de l'ambition; les projets précis et concrets autour d'une valeur ou d'un objectif particulier d'éducation aux valeurs constitueront progressivement, pas à pas, cet important centre d'attraction et de revitalisation qu'il faut bâtir à tout prix. Le plan n'est pas un grand cadre qui prétendrait tout envelopper dans une espèce d'impossible rationalisation des valeurs et de l'éducation aux valeurs. C'est plutôt une volonté collective tenace qui s'efforce d'incarner le rêve éducateur, sans le diminuer, dans des projets réalisables.

Il faut donc que s'établisse une dialectique du rêve et du possible. Il n'y aurait pas lieu de parler de *plan* d'éducation aux valeurs si l'on n'avait la volonté de nommer, de la manière que nous avons proposée, les valeurs qu'on désire promouvoir, de préciser pour chacune des années de l'école des objectifs précis d'éducation aux valeurs, d'identifier les moyens à mettre en oeuvre, de bien assigner la responsabilité de chacun dans le projet d'ensemble, de faire en sorte que soient évitées les répétitions inopportunes et les omissions graves. Mais d'un autre côté, on ne ferait rien de valable et les éducateurs ne seraient ni sollicités par une force d'attraction, ni revigorés par elle et rendus capables d'éduquer aux valeurs, si l'on tombait dans un planisme verbeux et dans la manie de vouloir construire d'un coup ce qui ne saurait s'édifier que pièce à pièce. Plan d'éducation aux valeurs, non pas planisme.

A supposer que des éléments très valables d'un plan d'éducation aux valeurs soient progressivement mis en place, peut-on espérer de l'ensemble des enseignants qu'ils consentiront à s'y reporter comme à un centre d'inspiration important de leur activité éducative? Cette question ne saurait évidemment être escamotée. Elle doit être traitée différemment selon qu'il s'agit de l'école élémentaire ou de l'école secondaire.

Le rôle et les fonctions assignés à l'enseignant de l'école élémentaire permettent d'espérer de sa part une participation plus facile à un éventuel plan d'éducation aux valeurs. L'enseignant de l'élémentaire est familier avec chacun de ses élèves. Il est chargé de la plupart des matières. Il s'attache normalement à tous les aspects du progrès de l'enfant et il a reçu une préparation polyvalente qui l'habilite à le faire. Si un plan bien articulé est présenté, si les structures d'aide sont mises en place et si des instruments pédagogiques valables sont offerts, l'éducation aux valeurs trouvera à l'élémentaire un terrain propice à son instauration.

Les choses vont tout autrement au secondaire, où les obstacles à la participation des enseignants ne sont que trop réels, au point de paraître, à première vue du moins, presque insurmontables. L'enseignant se voit habituellement confier la responsabilité d'une seule discipline ou tout au plus de deux matières. Il est chargé d'un si grand nombre d'élèves qu'il les connaît souvent fort mal. Il est naturellement tenté de se cantonner dans la poursuite des seuls objectifs qu'impose l'enseignement dont il est chargé et d'ignorer dans les faits les autres objectifs éducatifs. Il en vient progressivement à ne plus bien percevoir son rôle d'éducateur de toute la personne. Si l'on ajoute à cela l'habitude acquise de renvoyer à un éducateur spécialisé tout ce qui n'entre pas dans le champ de sa discipline propre, et toutes les craintes que suscite l'idée d'un projet commun d'éducation aux valeurs — peur de perdre l'autonomie qu'on a, peur de se faire "embarquer", peur de s'épuiser dans des discussions stériles, etc. —, on est obligé de conclure que mettre l'éducation aux valeurs au centre du projet éducatif de l'école secondaire n'est pas une entreprise acquise d'avance.

La description que nous venons de faire de l'obstacle indique du même coup cependant la nature précise du revirement le plus important qu'il s'agit de réaliser. Il faut en effet que se répande un nouveau modèle de l'enseignant du secondaire.

Même s'il est chargé d'un enseignement spécialisé, celui-ci résiste à n'être que cela. Il se définit d'abord comme un éducateur, intéressé véritablement et efficacement, avec ses collègues, au développement intégral de la personne de l'enfant ou de l'adolescent. Il refuse de croire que ce développement se fera automatiquement par le seul jeu de l'enseignement des diverses matières au programme. Il est soucieux de la cohérence de l'action éducative de toute la vie de l'école et se sent investi d'une certaine manière d'une responsabilité d'ensemble. Il prend au sérieux et il exige que l'école prenne au sérieux la finalité éducative fondamentale du niveau secondaire: la formation *humaine* intégrale. Quand il revise son action et revise l'action poursuivie par l'école, il met la question de l'éducation aux valeurs au centre de son examen. Non seulement il

accepte de participer à la mise en oeuvre du plan d'éducation aux valeurs de son école, mais il s'y réfère comme à un lieu privilégié où le projet éducatif auquel il participe s'exprime et trouve sa cohésion et son inspiration.

Le revirement qu'exige la généralisation de ce nouveau modèle est-il possible? On veut répondre: oui. Mais tout dépendra de la manière dont sera présenté et implanté le projet global que nous décrivons. A ce sujet deux formules pourraient résumer notre pensée: il faudra croire à ce projet; il faudra y croire assez pour procéder par étapes.

Les vertus de l'étapisme

Toute la réflexion menée dans ces pages conduit à une conclusion: il n'y a rien à attendre de sérieux en matière d'éducation aux valeurs à moins que se répande la conviction qu'il est nécessaire de ne plus abandonner à des forces incohérentes cet aspect capital de l'éducation. Il faut espérer que la présente étude aura contribué à amorcer cette conviction. Mais le relais doit être pris par tous ceux que cette question préoccupe et plus particulièrement par les autorités du ministère de l'Education.

Il est loin d'être indifférent que les divers documents d'orientation du ministère de l'Education servent le projet d'éducation aux valeurs proposé ici, plutôt que les diverses formes de l'esquive. Cela est particulièrement vrai pour les choix pédagogiques. Mais il faudra surtout que les mesures nécessaires soient effectivement prises pour que l'éducation aux valeurs ait, dans le projet éducatif, cette place tout à fait centrale que nous souhaitons.

Pour cela, le plan d'éducation aux valeurs doit être abordé autrement que comme la dernière mode d'une pédagogie en mal perpétuel d'innovations, à laquelle on voudra laisser sa chance, mais dont on s'attendra à ce qu'elle passe comme les autres. S'il est une chose certaine, c'est que le besoin d'éducation aux valeurs est là pour rester. En conséquence, le plan d'éducation aux valeurs doit être perçu comme un besoin absolument permanent du système scolaire, tout comme le sont l'enseignement de la langue maternelle ou celui des mathématiques. Le fait qu'on parle d'un plan plutôt que d'un programme ne doit pas le dévaloriser. Ce mot met au contraire en évidence son importance et la nécessité de son rayonnement. Si l'on avait en tête une entreprise plus ou moins secondaire, il vaudrait mieux ne plus parler de mettre l'éducation aux valeurs au centre du projet éducatif.

L'importance accordée au plan d'éducation aux valeurs paraîtra naturellement dans l'attention apportée à la constitution des équipes responsables. S'il est évident qu'une entreprise qui se situe au centre du projet éducatif doit pouvoir bénéficier des ressources humaines nécessaires à sa

réalisation, c'est surtout au choix des personnes qu'il faut penser ici.

On se dépêche d'introduire les modes qui passent vite. C'est tout de suite ou jamais, car le goût changera! Les projets d'importance permanente ne requièrent pas cette fièvre. Ils s'accommodent très bien d'une implantation progressive. Tel est le cas du plan d'éducation aux valeurs. Toutes sortes de raisons invitent à le mettre en place avec une foi pleine de détermination mais progressivement, sans précipitation et d'une manière ordonnée: la difficulté du projet, la rareté des instruments disponibles, les résistances possibles des milieux, l'importance de l'entreprise.

Dans un domaine aussi complexe que celui des valeurs, on doit surtout décourager de rassembler prématurément les enseignants pour des échanges ou des discussions sur les valeurs dont l'objet serait mal ou insuffisamment défini. Le mot d'ordre devrait être absolument formel: pas de réunion d'échanges sans qu'un projet bien élaboré puisse en assurer le succès. Il y a trop peu à attendre et trop à craindre, en termes de découragement, de ces palabres inconsistants et ennuyants dont les milieux scolaires des dernières années ont été déjà trop encombrés.

Il n'est pas nécessaire d'insister davantage sur les bienfaits de l'étapisme et sur les formes qu'il pourrait prendre. Le fait que le projet éducatif que nous proposons n'imposera pas de programme nouveau laisse aux milieux scolaires la plus grande souplesse. Ils ne seront donc pas forcés d'improviser. Ils auront tout le loisir de n'entreprendre que ce à quoi ils seront prêts. Mais ils se prépareront avec la conviction de ceux qui savent qu'ils oeuvrent à des choses essentielles.

4. *La préparation des éducateurs*

4. LA PRÉPARATION DES ÉDUCATEURS

Dans une grande mesure, ce que nous proposons dans ces pages va à la rencontre d'aspirations qui sont de plus en plus présentes dans les milieux consacrés à la formation des maîtres. Ces milieux sont aujourd'hui moins subjugués qu'autrefois par une approche de la formation des maîtres exclusivement axée sur la spécialisation et l'organisation technocratique des divers apprentissages. Devant les inquiétudes actuelles et à la faveur de l'essor des sciences psychologiques, ils se rendent compte de l'importance de la croissance humaine intégrale de l'enfant et de l'adolescent. En conséquence, il sont également de plus en plus conscients que l'école ne saurait favoriser cette croissance si l'on ne trouve, pour la formation des maîtres, un nouvel équilibre entre la formation spécialisée et une préparation qui engloberait toute la mission de l'éducateur. Pour dire les choses autrement, ils sont conscients que la formule "apprendre à être" doit signifier quelque chose dans la préparation des éducateurs si elle doit signifier quelque chose dans l'école. Dans ce contexte, l'idée vient naturellement et se répand qu'il faut trouver le moyen de réintroduire le souci des valeurs dans la préparation des éducateurs.

D'un autre côté, cependant, on est forcé de constater que ces aspirations cohabitent avec des situations de fait et des tendances beaucoup moins rassurantes. Deux situations de fait méritent d'être particulièrement soulignées: l'absence de programmes par lesquels la préparation des maîtres en matière d'éducation aux valeurs pourrait être assurée et, surtout, la relative impréparation des centres universitaires à assumer la tâche entrevue. L'une entraîne l'autre. Il n'y a pas lieu de s'étonner qu'à l'absence de programmes corresponde un appauvrissement de la réflexion, aussi bien en ce qui concerne les valeurs elles-mêmes qu'en ce qui concerne leur pédagogie.

Quant aux tendances qui pourraient faire échec aux transformations souhaitées, elles ne manquent malheureusement pas. Il y a toutes celles qui militent dans le sens de l'esquive: que ce soit le scepticisme démobilisateur qui estime impossible d'identifier des valeurs suffisamment communes ou les conceptions éducatives qui recherchent ou préconisent, en matière de valeurs, une impossible neutralité. Il y a la manie, dont certains milieux semblent incapables de se défaire, de donner ou de vouloir donner un tour idéologique à toutes les questions, quelles qu'elles soient. Il y a, également, à la faveur du vide et du désarroi actuels, l'envahissement de recettes plus ou moins simplistes, issues le plus souvent d'une psychanalyse elle-même simplifiée.

Ces dernières remarques font voir que le progrès souhaité

dans les centres de formation des maîtres doit pouvoir reposer sur des convictions très fermes et sur des bases solides. Il faudra que s'affermisse dans les centres de formation des maîtres la conviction qu'ils doivent préparer des éducateurs, au sens vrai et plénier du terme, aussi bien pour le secondaire que pour l'élémentaire. A quoi précisément pourront contribuer les initiatives qu'ils prendront en vue de donner une plus grande place aux valeurs dans le curriculum de la préparation des maîtres. Il faudra que s'accroisse la volonté de servir le monde scolaire. C'est bien là, en effet, la raison d'être toute première des centres de formation des maîtres, qui sont au service d'un projet qui les dépasse. A cet égard, il est nécessaire qu'ils acceptent que les responsables des milieux scolaires fassent connaître leurs besoins et puissent peser sur les orientations qu'ils donnent à la préparation des éducateurs. Il faudra enfin concevoir avec réalisme les objectifs à poursuivre en matière d'éducation aux valeurs et les incarner dans des projets viables. C'est principalement ce dernier point qui nous retiendra ici.

Du point de vue où nous sommes parvenus, ce que doivent poursuivre les centres de formation des maîtres est assez évident. Ils doivent préparer les futurs éducateurs, et aider les maîtres en exercice, en vue du service d'une école où l'éducation aux valeurs occupe une place centrale. Cette visée implique deux exigences: qu'on fasse intervenir l'axiologie comme un élément important de la formation des maîtres; qu'on offre pour l'éducation aux valeurs une formation pédagogique adéquate. Compte tenu de ce qui se fait actuellement dans les centres de formation des maîtres, l'exposé de ces deux besoins constitue une véritable interpellation et un programme d'action.

L'exploration des valeurs

Il serait bien inutile de parler de la nécessité de "nommer" les valeurs qu'on doit promouvoir dans le projet scolaire si cet objectif restait étranger à la préparation des éducateurs. Ceux-ci sont les premiers intéressés par cette opération. Aussi est-il impérieux que les centres de formation des maîtres se donnent comme un objectif absolument majeur de fournir à ces derniers la possibilité d'identifier, d'apprécier et d'approfondir les grandes valeurs humaines qu'il faut promouvoir en éducation. Les convictions des responsables des universités et des facultés des sciences de l'éducation doivent être sur ce point d'autant plus fermes que nous sommes devant un enjeu à la fois difficile et primordial. Si cet objectif n'est pas pris au sérieux, les centres de formation des maîtres continueront d'être des lieux d'entretien de l'esquive, et leur volonté de préparer des *éducateurs* ne sera qu'illusoire.

Certes, en demandant que soit fournie la possibilité d'iden-

tifier, d'apprécier et d'approfondir les grandes valeurs humaines, il n'est pas question de réclamer qu'on expose toutes les facettes d'un sujet inépuisable, encore moins qu'on épuise la signification de chacune d'elles. Il s'agit plutôt, modestement mais de façon très délibérée, de faire cet effort de pénétration et de sagesse sans lequel l'idée même d'éducation humaine perd tout son sens et se vide de ses contenus les plus essentiels.

La voie à suivre n'est donc pas celle des analyses sociologiques ou psychologiques avec leurs appareils propres: questionnaires, variables, grilles, enquêtes sur les valeurs du milieu général ou des milieux étudiants, etc. Elle n'est pas celle des spécialistes de la philosophie, de la psychologie ou de la sociologie des valeurs. Elle ne consiste pas principalement non plus à conduire les éducateurs à se dire *leurs propres valeurs*. Elle est plutôt celle de la réflexion, de l'analyse et de l'étude approfondie. Il s'agit, somme toute, d'amener le futur éducateur à profiter de son passage à l'université pour apprendre à fréquenter et approfondir les grandes valeurs humaines. Il s'agit d'initier à la tâche permanente et irrécusable de dévoiler, de reconnaître et, finalement, de "nommer" les valeurs.

Cette initiation comportera deux moments: un premier, pour découvrir et "reconnaître" les grandes valeurs humaines; un second, pour déceler les exigences de leur incarnation, dans le monde actuel et dans l'univers de l'enfant ou de l'adolescent. Par quoi on évitera de se mouvoir dans un champ d'abstractions.

Il n'est pas question de sous-estimer le caractère très exigeant de ce qui est proposé ici. "Nommer" les grandes valeurs humaines est toujours difficile. Nous avons déjà souligné l'impréparation des milieux universitaires, l'absence de tradition récente. Ces difficultés doivent inciter à mettre toutes les chances de son côté plutôt qu'à démissionner devant une tâche essentielle. D'ailleurs, il ne faut pas exagérer ces difficultés. A l'heure où le goût de la qualité de la vie se répand partout et où "apprendre à être" exprime de plus en plus la finalité même de l'éducation, une réflexion systématique sur les grandes valeurs humaines répond à une attente. Elle aura donc son attrait, pourvu qu'on y consacre des professeurs vraiment compétents et convaincus, pourvu qu'elle soit bien menée et qu'on sache mettre au service du présent la richesse de l'abondant patrimoine de la réflexion des hommes. Ce dernier point est évidemment important: on ne s'attend pas à ce que des centres universitaires entreprennent d'aborder la question des grandes valeurs à partir du néant.

La volonté de surmonter les difficultés sera d'autant plus grande qu'on aura compris non seulement les énormes avantages mais la nécessité de ces heures consacrées à réfléchir sur les grandes valeurs humaines. A tout ce que nous

avons déjà dit, on peut ajouter ici que cette réflexion toute centrée sur l'humain permettra de redonner à l'activité éducative une orientation générale plus large et mieux inspirée et fournira de la sorte un contrepoids à une formation professionnelle trop exclusivement analytique, morcelée et, par là-même, passablement abstraite.

La préparation pédagogique

A cette réflexion sur les grandes valeurs humaines s'ajoutera évidemment une préparation pédagogique adéquate. La fournir est le second objectif que devront se donner les centres de préparation des maîtres.

Dans ce cadre, la question de la place de l'éducation aux valeurs dans le projet éducatif trouve où s'insérer. Si l'éducation aux valeurs est au centre de ce projet, le futur éducateur doit comprendre pourquoi et en quoi. Il doit comprendre également ce que cela signifie pour chacun des enseignants. Cette question sera traitée avec la largeur de vue et l'ampleur de perspective qu'il faut. Le futur éducateur doit être conscient de la tradition séculaire en matière d'éducation aux valeurs, du défi absolument nouveau posé à cet aspect de l'éducation par les profondes mutations culturelles des dernières décennies, des immenses dangers qu'entraînent les diverses formes de l'esquive, des redressements qui s'imposent. Il doit comprendre la place du plan d'éducation aux valeurs dans le projet éducatif. Dans tous ces thèmes, c'est la philosophie même du projet éducatif qui est en cause. Quand il s'attarde à les considérer, le futur éducateur est au coeur de ce qui le concerne et de ce qui concerne le service auquel il se prépare.

Quant aux questions touchant la pédagogie proprement dite de l'éducation aux valeurs, elles doivent être abordées avec d'autant plus de sérieux, d'attention et de sens critique que la séduction des modes est grande. A cet égard, nous avons relevé plus haut un certain nombre de points qu'une étude sur la pédagogie de l'éducation aux valeurs ne saurait esquiver: qu'il s'agisse des exigences de la bipolarité des valeurs, ou de ce que doit être la figure du guide, ou du choix des stratégies.

Est-il nécessaire d'ajouter qu'on s'attend à ce que les facultés des sciences de l'éducation ne cèdent pas à la tentation de se contenter d'initier les futurs maîtres à un ensemble plus ou moins hétérogène de recettes à la mode, qui passent d'autant plus vite qu'elles n'ont pas de racines dans une pensée éducative éprouvée et articulée? Le moment où l'on scrute à l'université ce que doit être la pédagogie des valeurs est précieux: on doit le consacrer à des tâches substantielles.

Les aménagements

Il est évident que la meilleure façon d'assurer la poursuite

de ces deux objectifs dans la préparation des maîtres consiste à instaurer un cours spécial qui traite de l'éducation aux valeurs. Ce cours devrait être obligatoire pour tous les futurs maîtres. Si l'éducation aux valeurs a l'importance vitale que nous lui avons reconnue, on ne peut se contenter d'espérer que quelqu'un, dans tel ou tel cours, dans un séminaire ou lors d'une intervention quelconque, s'intéresse vaguement à la question. On ne peut non plus la livrer au choix souvent mal informé de l'étudiant. D'ailleurs, aussi bien l'ampleur que la difficulté des questions soulevées par l'exploration des valeurs et la formation à la pédagogie des valeurs supposent une approche systématique, bien articulée, convenablement étalée dans le temps.

L'instauration d'un tel cours soulève évidemment des questions. Est-il possible d'ajouter un cours obligatoire nouveau à la charge déjà grande des étudiants? Est-il possible ou souhaitable de substituer le cours d'éducation aux valeurs à l'un ou l'autre des cours obligatoires actuels? Ne faudrait-il pas reprendre la question du nombre d'années qu'un futur éducateur de l'élémentaire et du secondaire devrait consacrer à sa préparation professionnelle?

Cette dernière question déborde évidemment les frontières de cette étude. Elle a également une portée et des implications considérables. Mais ne doit-on pas la poser? Après une longue énumération de tout ce qui est requis des enseignants en matière de connaissances, d'habiletés, d'aptitudes, P. Woodring concluait: "Aucune profession n'est aussi exigeante que la profession d'enseignant, car aucune n'exige que ses membres sachent jouer autant de rôles différents." [20] De son côté, Gilbert De Landsheere affirmait: "Le métier d'instituteur appelle une formation très complexe pour laquelle quatre à cinq ans d'enseignement supérieur ne sont pas de trop." [21] La réflexion que nous avons menée sur la place des valeurs dans la préparation des éducateurs nous conduit donc à poser de nouveau une question que plusieurs se sont déjà posée en réfléchissant aux insuffisances de la préparation actuelle des maîtres, surtout de ceux du secondaire.

Si des raisons valables obligent à renoncer à prolonger la préparation des maîtres, il faudra absolument trouver dans le cadre actuel la possibilité d'instaurer le cours sur l'éducation aux valeurs dont nous avons donné plus haut les grands objectifs.

DEUXIÈME PARTIE

Valeurs pour un projet éducatif

DEUXIÈME PARTIE
VALEURS POUR UN PROJET ÉDUCATIF

Le titre qu'on vient de lire indique bien par lui-même l'intention qui guidera désormais notre propos. Il s'agit de rétablir le discours concernant les valeurs qu'il importe de promouvoir en éducation. Car à moins qu'on accepte de se cantonner dans une pure mécanique de l'activité éducative, il faut que le projet éducatif soit polarisé par des valeurs identifiées et dont on perçoive les incarnations possibles et souhaitables.

Rétablir le discours. Il n'est donc pas question de partir de zéro et de faire comme si, en matière de valeurs, l'éducation d'aujourd'hui pouvait ou devait tout inventer. En ce domaine plus qu'en tout autre peut-être, le nouveau n'apparaît que sur fond de permanence. Il n'est pas question, non plus, de prétendre prononcer le dernier mot: un discours rétabli est au contraire un échange restauré pour être poursuivi.

Cette entreprise apparemment simple fait surgir de nouveau la question de la méthode. Il est nécessaire d'aborder celle-ci avec réalisme, sans fixation sur des souhaits ou des projets impossibles ou illusoires. Il n'existe pas de science qui puisse établir, par voie de vérifications empiriques ou statistiques, les valeurs qu'il importe de promouvoir en éducation. Inutile donc de rêver d'une telle chose. Il n'existe pas davantage de savoir, d'une autre nature, qui puisse accaparer d'une façon exclusive la fonction d'établir ces valeurs. De toute évidence, on se trouve plutôt convié à un travail de réflexion, largement éclectique dans ses sources, comme il convient à l'heure de la pluridisciplinarité, de l'interdisciplinarité, de la fin des systèmes fondés sur un seul type d'approche du réel. Appelons ce travail, si l'on veut, une recherche de sagesse. Celle-ci a plus que jamais sa place dans les affaires humaines et, naturellement, dans les projets éducatifs.

Certaines valeurs seront abordées. Peu nombreuses, en vérité. Ne parlons pas d'une liste, encore moins d'une liste complète. Les valeurs ne sont ni des choses ni des objets. Elles sont des réalités humaines complexes qui ne se prêtent pas proprement aux classifications qui séparent. Très souvent, les mots qui les expriment évoquent chez des lecteurs divers des significations divergentes. D'où l'importance de déployer la pensée plutôt que d'enligner, comme on le fait trop souvent, des infinitifs ou des substantifs. Le slogan ou la pensée en capsules ne conviennent pas à la réflexion sur les valeurs.

Pour parler de valeurs on ne peut éviter de recourir aux quelques grands mots qui définissent depuis toujours l'idéal

humain: le beau, le vrai, la liberté, le sens moral, le sens des autres, la fidélité, l'amour. Un projet éducatif commence précisément à prendre du contenu, dans ses aspects proprement humains tout au moins, quand apparaît avec une suffisante clarté ce que des mots comme ceux-là peuvent signifier très concrètement pour le présent et pour l'avenir, et plus particulièrement dans l'aujourd'hui de l'école.

Pour que cette clarté se fasse, trois conditions ont paru requises: pénétrer l'écorce des mots pour découvrir les grandes aspirations humaines qu'ils recèlent d'une façon trop souvent cachée et même parfois piégée; identifier le mieux possible les difficultés du présent; penser en termes d'éducation et rechercher ce que pourrait et devrait faire l'école pour mieux assurer la promotion des valeurs abordées. Ces conditions ont dominé toute la réflexion et lui ont imposé son style.

Cette réflexion ne saurait se contenter de fournir la définition abstraite ou théorique de quelques grandes valeurs humaines. A l'opposé, elle ne vise pas à élaborer des programmes d'études ou à suggérer des stratégies d'action. Elle ambitionne plutôt d'être une amorce. Elle veut offrir un cadre et un premier contenu à une recherche qui devra être poursuivie. Elle espère restaurer la confiance en la possibilité de proposer des orientations en matière de valeurs. Par-dessus tout, elle voudrait inspirer le travail de ceux qui relèveront le défi de mettre en oeuvre le plan d'éducation aux valeurs.

1. L'excellence

1. L'EXCELLENCE

Il existe un lien étroit entre l'idée de valeur et celle d'excellence: la valeur se situe dans ce qui est élevé et supérieur. D'un autre côté, l'idée d'excellence exprime la vocation même de l'école. Eduquer, c'est "élever", faire accéder à la plus haute réalisation de soi-même, en tant que personne et en tant que participant à la vie et au service de la communauté. On ne s'étonnera pas qu'au moment où nous entreprenons de nommer des valeurs à promouvoir en éducation nous décidions de parler d'abord d'excellence.

En perte d'excellence

Depuis quelque temps se manifeste un peu partout une assez grande inquiétude concernant ce qu'on appelle *la qualité de l'enseignement*. Il y aurait dans l'enseignement un grave problème de qualité auquel il importerait de remédier, principalement en mettant mieux au point les programmes d'enseignement et en revisant la politique des programmes-cadres. Cette inquiétude n'est certes pas sans fondement. Il est manifeste que, pour plusieurs matières des programmes scolaires, on se donne des standards trop peu élevés, aussi bien pour la qualité des enseignements donnés par les professeurs que pour le travail exigé des élèves ou des étudiants. On a souligné les faiblesses de l'enseignement de la langue maternelle et de la langue seconde; il y aurait beaucoup à dire également sur d'autres enseignements et plus particulièrement sur l'enseignement de certaines sciences humaines.

Mais cette crise de la qualité se manifeste dans plusieurs autres aspects de la vie de l'école. Pensons au choix des lectures proposées à l'étude et à l'analyse des élèves, à la musique diffusée et entendue à l'école, à la qualité du langage, à l'affichage, aux journaux étudiants, au souci de la plus haute correction possible dans les divers travaux fournis à l'école, à la propreté des locaux, etc. Disons-le franchement, ce qui est en crise, ce n'est pas seulement la qualité de l'enseignement, mais c'est aussi et peut-être surtout la qualité de la vie de l'école, de l'environnement éducatif global que fournit l'école et des idéaux que celui-ci propose. On rend certainement mieux compte de la situation en parlant d'une crise de l'excellence, pourvu que celle-ci soit comprise dans le sens large que nous évoquons.

Il faudrait une longue énumération pour relever tous les éléments du contexte social général qui rendent difficile à l'école la poursuite de l'excellence. Les établissements scolaires ne sont pas des îles où grandiraient dans un univers isolé et clos de jeunes Robinsons que la bonne fortune aurait dotés de maîtres parfaits. Tout ce qui contribue, dans notre société, à

alimenter la baisse de l'idéal humain, le relâchement, la médiocrité, le cynisme, a ses répercussions sur l'école. Il n'est pas facile de créer à l'école un climat d'excellence quand celle-ci communique par toutes ses fenêtres avec un contexte social où la vulgarité et le mauvais goût occupent tant de place, où les idées de dévouement, de service des autres, de contribution à la vie commune ne sont plus guère mises de l'avant, où priment si souvent l'égoïsme, l'intérêt personnel et la recherche de la facilité confortable.

La poursuite de l'excellence à l'école est affaire de climat et il suffit de peu pour détruire l'équilibre des conditions qui la rendent possible. Il importe donc à notre propos d'essayer de repérer le mieux possible les principaux obstacles qui peuvent contribuer à détruire aujourd'hui cet équilibre. Nous en indiquerons cinq, tout en étant très conscients qu'il en existe également d'autres.

1° L'habitude qu'on rencontre chez trop d'enseignants de ne pas demander assez de leurs élèves ou de leurs étudiants et de ne pas leur faire voir avec précision ce qui est exigé d'eux. Pour être stimulés dans la poursuite de l'excellence, les étudiants doivent être placés devant des tâches claires et exigeantes, sans qu'elles soient pour autant écrasantes. Dans la logique de ce qui est affirmé ici, la négligence à suivre, contrôler et corriger avec soin les travaux des étudiants doit être considérée comme un facteur contribuant grandement à la baisse de la poursuite de l'excellence dans les écoles.

2° L'utilisation de pédagogies qui mettent l'accent d'une manière trop exclusive et unilatérale sur le souci de satisfaire aux désirs spontanés des élèves et des étudiants, au détriment des exigences de discipline, de rigueur et de régularité au travail. Nous reviendrons sur ce point quand nous parlerons de la discipline comme valeur, car il est tout à fait essentiel, mais on ne saurait aborder le problème de l'excellence, sans au moins l'évoquer.

3° La tendance qu'on trouve dans certaines pédagogies actuelles à susciter chez l'étudiant un trop facile contentement de soi et à mettre l'accent sur la créativité et l'expression de soi-même d'une manière telle qu'on voile ou minimise les requêtes de la qualité objective de ce que l'on fait. A cette tendance, on pourrait rattacher la propension, si fréquente actuellement, à tout mettre sur le même pied. La poursuite de l'excellence exige, est-il besoin de le dire, qu'on ose poser des jugements de valeur. Transformé en slogan simpliste, le "I'm O.K., You're O.K." peut très facilement devenir le cri de ralliement de toutes les formes de médiocrité.

4° La pauvreté des motivations proposées aux élèves et aux étudiants. Il n'y a de recherche de l'excellence que chez ceux qui chérissent les buts les plus élevés et nourrissent le goût des grandes réussites. Malgré les critiques fort méritées auxquelles il a prêté flanc, on peut se demander si le slogan tristement célèbre "Qui s'instruit s'enrichit" a vraiment été remplacé par autre chose, du moins au niveau de la conscience collective.

5° L'idée, si largement répandue, que l'école n'est que le reflet de la société et peut se contenter de l'être. Il y a là l'une des causes les plus subtiles et les plus profondes de la baisse de la recherche de l'excellence par l'école. Il tombe sous le sens qu'une telle conception de l'école rend légitimes toutes les facilités, pour ne pas dire tous les abus. Bien loin de se contenter avec complaisance d'être le reflet de la société, l'école doit être délibérément, dans toute la mesure du possible, une "société idéale". Elever, et non pas suivre, est la vocation de l'école.

Le pôle dynamique du projet éducatif

Rien n'est plus difficile que de restaurer ou de relever le goût de l'excellence là où il est en baisse. Dans ce domaine, les mesures administratives sont à la fois nécessaires et insuffisantes. Car l'excellence ne saurait être promue sans une volonté pleine de détermination.

C'est donc avec vigueur qu'il faut rétablir constamment la poursuite de l'excellence comme le pôle dynamique du projet éducatif. Deux grands motifs y invitent: la nécessité d'aider les élèves et les étudiants à se réaliser eux-mêmes pleinement, à la fois dans leur vie personnelle et dans leur vie professionnelle; la nécessité de répondre aux besoins d'une société qui requiert de plus en plus la qualité personnelle et professionnelle de ses citoyens.

Il faut aller plus loin. Puisque l'école vit une crise de l'excellence, les divers agents de l'éducation doivent reconnaître la nécessité de se mettre en question et d'apporter les changements qui s'imposent dans la vie de l'école, à tous les niveaux. Une volonté de réforme est donc urgente. Cette volonté doit être collective. Elle doit être également efficace et comporter des changements identifiables dans le concret et le quotidien de la vie de l'école.

Si l'on n'est pas prêt à assumer cette volonté réformatrice, il vaut mieux ne pas se leurrer et leurrer les autres en parlant de projet éducatif, car on n'aura pas encore assumé la première condition de ce que signifient ces beaux mots. Sans la volonté d'excellence, le projet éducatif est une notoire contradiction dans les termes.

Le rôle des motivations dans la poursuite de l'excellence est absolument crucial. Tous les observateurs savent la place que leur présence joue dans le succès comme leur absence, dans l'échec. Quand on veut promouvoir à l'école le goût de l'excellence, il faut veiller aux motivations qu'on y propose.

Les milieux scolaires doivent donc éveiller et nourrir le goût de la haute performance chez les élèves et les étudiants. Dans cette perspective, chaque élève ou chaque étudiant devra être mis en compétition avec lui-même. On l'invitera constamment à mesurer son rendement à ses possibilités. On a fait remarquer que la haute performance obéit à des lois semblables à celles de la production dans le monde économique: elle diminue en quantité et en qualité, s'il n'y a pas de demande; elle est multipliée par les encouragements et les récompenses. Puisqu'une école doit "élever", elle doit chercher par tous les moyens à faire regarder haut. Ces deux derniers mots devraient constituer le premier article du credo éducatif.

L'école doit également éveiller et nourrir le goût de l'accomplissement personnel par la profession et le travail, ce qui n'est pas la même chose que la recherche du profit, de l'argent et des autres avantages. Elle y parviendra d'autant mieux qu'elle s'efforcera d'aider l'étudiant à découvrir ses propres possibilités et l'encouragera à les exploiter et à les développer à fond.

L'école doit enfin faire percevoir que le service d'une grande cause est la source du plus pur contentement, même lorsqu'il ne peut avoir l'éclat de celui des grandes vedettes de l'histoire. Comme le remarquait John W. Gardner, c'est une erreur de parler de dévouement ou de "dedication" comme si c'était un sacrifice. Là se trouve, au contraire, la source des plus grandes joies. Nous n'hésitons donc pas à affirmer que l'école doit contribuer à réhabiliter le sens du dévouement. Une société est minée quand on en parle comme d'une chose rare ou même quelque peu stupide [22]. Par-dessus tout le reste, l'école doit donner le goût de participer au service de la collectivité et d'aider à la réalisation, pour celle-ci, d'un "grand âge". Le mot de Whitehead est particulièrement approprié à notre situation historique: "We must produce a great age, or see the collapse of the upward striving of our race." [23]

Si l'on présente dans ces perspectives la poursuite de l'excellence, elle n'apparaîtra pas comme une espèce de caporalisme étouffant. On la verra, au contraire, pour ce qu'elle est: la recherche de la vraie joie, celle qu'on trouve dans l'accomplissement d'une vie et d'oeuvres chargées de signification.

Exiger

Les standards sont contagieux. Ils baissent par imitation. On peut heureusement les faire monter de la même manière. Il s'agit donc de susciter une contagion de hauts standards d'exi-

gences à l'intérieur de chaque école et en général à l'intérieur de l'ensemble du système scolaire.

On y parviendra si l'on sait établir, pour les divers apprentissages scolaires, des obstacles à surmonter, selon une gradation qui respecte le cheminement mais ne ménage pas les défis. L'observation la plus élémentaire enseigne que les jeunes — fort heureusement! — savourent les défis à surmonter, pourvu qu'ils leur soient mesurés. Une part importante du dégoût que provoque l'école chez beaucoup de jeunes ne vient-elle pas du fait qu'on n'y applique pas assez, et d'une façon collectivement assumée, cette règle élémentaire de la sagesse éducative?

On ne peut espérer susciter une contagion de hauts standards d'excellence, si l'on ne se méfie pas des attitudes ou des procédés pédagogiques, malheureusement nombreux, qui défavorisent les valeurs de travail personnel, de rigueur, de discipline, de régularité, de ténacité. Celles-ci sont des exigences "non négociables" de toute pensée éducative soucieuse de favoriser la poursuite de l'excellence. On doit les reconnaître et s'efforcer d'y satisfaire, quelles que soient les théories pédagogiques dont on aime se réclamer. Et il faut ajouter ici qu'une théorie pédagogique qui détournerait systématiquement de ces valeurs doit être impitoyablement jugée incompatible avec la poursuite de l'excellence et, en conséquence, avec la réalisation d'un véritable projet éducatif.

Mais qu'on ne s'y trompe pas, c'est dans un grand nombre de détails que se perçoit et se cultive le souci de l'excellence. Aussi est-ce dans l'ensemble de la vie scolaire qu'il faut être exigeant: dans les lectures qu'on suggère et surtout dans celles qu'on impose aux étudiants, notamment pour les cours de littérature, dans le choix des instruments pédagogiques, dans la qualité de la musique qu'on donne à entendre à l'école, dans le souci de l'esthétique des lieux, dans la propreté des locaux, dans la ponctualité et le respect des horaires, dans le fini des travaux étudiants ou des notes de cours, dans la tenue vestimentaire, dans la propreté corporelle, dans le langage employé, dans l'affichage, dans les feuilles ou journaux étudiants, dans les relations interpersonnelles.

L'énumération qu'on vient de lire n'est pas fantaisiste et nous ne la fournissons pas pour la forme. Chacun des points est suggéré et même imposé par des observations précises et suffisamment larges. De nombreuses visites faites dans les établissements scolaires ont en effet révélé deux choses: d'abord, qu'il est possible de maintenir à l'école publique des standards élevés d'excellence puisque certaines écoles y réussissent assez bien, du moins sur plusieurs des terrains énumérés plus haut; ensuite, qu'un trop grand nombre d'écoles ont abandonné la poursuite de l'excellence pour se réfugier dans une médiocrité qui ne procure de véritable joie et de satisfaction à personne.

Poursuivre l'excellence dans une institution scolaire suppose une collaboration sans faille de l'ensemble des agents scolaires éducateurs pour respecter eux-mêmes et faire respecter les règles ou standards établis par l'institution. L'excellence à l'école est une affaire collective et personnelle. Collective, parce que tous doivent avoir le souci de contribuer à maintenir des standards d'ensemble élevés. Personnelle, parce que chacun doit avoir le souci de bien appliquer, dans son secteur, les standards qui le concernent. C'est pourquoi il ne suffit pas que l'excellence soit conçue et affirmée comme partie nécessaire de l'objectif fondamental de l'école. Il faut que les éducateurs reviennent constamment, notamment lors des journées d'évaluation, sur les exigences nombreuses de cette requête première de l'activité éducative. De cette manière seulement on exterminera l'idée, trop répandue et acceptée, que l'école puisse être de quelque manière, parce que reflet du milieu, un lieu de médiocrité.

Il n'est pas nécessaire d'y insister davantage: dans le plan d'éducation aux valeurs, le thème de l'excellence doit occuper la première place.

2. *Le sens moral*

2. LE SENS MORAL

Un projet d'éducation aux valeurs qui n'aborderait pas avec franchise et clarté le plan des réalités morales se défilerait devant l'essentiel. Car si l'éducation au sens moral n'est pas le tout de l'éducation, elle constitue sans conteste l'un des aspects les plus profonds de toute éducation aux valeurs.

En matière de formation morale, les Comités confessionnels du Conseil supérieur de l'éducation exercent, en vertu de la loi, une juridiction particulière sur les écoles reconnues comme catholiques ou protestantes, selon le cas. Il importe donc que les orientations fournies par ces comités soient rendues accessibles à l'ensemble des éducateurs et connues d'eux. C'est notamment le cas pour celles que le Comité catholique a récemment rassemblées dans le document qu'il a consacré à la formation morale. Le Comité y souligne la nécessité de faire de la formation morale une priorité de l'école et d'assurer une prise en charge collective de cette dimension de l'éducation; il y propose une conception de la formation morale particulièrement opportune en ce qu'elle ne rétrécit pas indûment, comme on est trop souvent porté à le faire aujourd'hui, le champ de l'éducation morale à un seul de ses aspects; il y fournit également certaines précisions concernant les programmes d'enseignement moral dans les écoles catholiques [24].

L'urgence et l'ampleur de la tâche que constitue l'éducation aux valeurs morales de même que certaines tentations et démissions actuelles invitent à aborder de nouveau la question. On le fera dans le but de bien préciser ce que signifie pour aujourd'hui l'éducation du sens moral, d'en faire voir les diverses sources, d'indiquer des voies qui aideront tous les agents scolaires à mieux assumer leur responsabilité en ce domaine crucial.

L'éducation du sens moral

Le titre de ce chapitre est né de la conviction que la culture du sens moral est l'une des requêtes les plus pressantes de l'heure. On pourrait dire avec raison qu'il y va de la "qualité de l'homme de demain". Mais en réalité, il y va également de la qualité de l'homme d'aujourd'hui, car la démission des adultes devant leur devoir d'éduquer les jeunes au sens moral les défait eux-mêmes, petit à petit, à la manière d'une espèce d'éducation permanente à rebours.

Le sens moral définit la valeur dernière des individus. Le grand est petit s'il a l'âme basse, alors que le plus modeste des hommes atteint à la grandeur s'il a de la noblesse au coeur. Et peut-être cette noblesse est-elle le plus sûr garant du bonheur que peut goûter la personne. Mais le sens moral est également l'un des fondements les plus nécessaires de la vie sociale. S'il

s'amenuise dans une collectivité, le réseau de lois le plus serré ne réussit plus à contenir l'armée sournoise des malfaiteurs et de ceux qui les soutiennent. "La loi de la jungle", ce n'est pas tellement l'absence de lois civiles que la perte du sens du bien et du mal dans une communauté humaine. Aussi, que l'on pense au bien de la personne ou à l'harmonie de la société, la culture du sens moral est-elle si centrale à toute éducation que celle-ci ne se conçoit absolument pas sans elle.

Une question se pose donc à nous: à quelles conditions l'école pourra-t-elle contribuer valablement au développement du sens moral? Cette question sera la première que nous aborderons ici. Elle nous plongera au coeur du devoir que ni la société, ni la famille, ni l'école ne remplissent aujourd'hui d'une façon satisfaisante et avec facilité. Elle nous fournira l'occasion de retrouver la signification des mots, simples mais lourds, qui font le titre de ce chapitre.

Première condition. Le sens moral suppose évidemment l'aptitude à envisager l'aspect moral des choses: qu'il s'agisse des conduites, des situations, des requêtes de l'action. C'est dire que pour le cultiver on doit savoir reconnaître et faire reconnaître la spécificité de ce qu'on appelle une valeur morale. La musique de Mozart est une valeur pour moi; une minable rengaine n'en est pas: jugements de valeur artistique, qui sont objets d'éducation. Un excellent musicien est égoïste et cruel; un joueur de rengaines est investi par le souci de la promotion du bonheur des autres: jugements de valeur morale, qui sont eux aussi objets d'éducation. A ce seul exemple apparaît, dans sa spécificité, l'univers des valeurs morales.

Ce point est important, aujourd'hui surtout, alors qu'on invite à accorder plus de place aux valeurs et à l'éducation aux valeurs. Il serait en effet désastreux que l'idée d'éducation aux valeurs permette d'occulter ou même seulement de voiler les réalités de l'ordre moral. Education morale, valeurs morales: ces mots doivent absolument être protégés. Et il n'est pas superflu de souligner ici que la méthode dite de "clarification des valeurs" est le contraire d'une école de formation morale, dans la mesure précisément où cette méthode invite à mettre délibérément et systématiquement entre parenthèses la question du bien et du mal, comme elle le fait si manifestement [25].

Deuxième condition. Pour cultiver le sens moral, il est nécessaire de faire émerger la conscience morale. Cela suppose qu'on habitue le jeune à s'interroger sur l'aspect proprement éthique des actions humaines et de ses propres comportements.

Un sursaut de sens commun est nécessaire aujourd'hui pour cela. Quelques décennies d'un "freudisme dégénéré" ont engendré chez plusieurs une crainte complexée d'évoquer l'idée

même d'une conscience morale. Le bon sens en même temps que la science la plus actuelle devraient faire retrouver à ce sujet des attitudes plus équilibrées. Non seulement y a-t-il moyen d'être en parfaite santé psychique tout en se préoccupant d'écouter la voix intérieure qui prononce les "Tu dois" ou "Tu ne dois pas", mais il est maintenant connu que l'anomie, qui est une tendance si marquée de notre époque, est mauvaise génératrice d'équilibre émotif. En tout cas, celui qui n'entend plus cette voix ou n'y porte pas attention rejoint la définition de l'être amoral. Aussi serai-il parfaitement illogique de se plaindre de la baisse du sens moral dans la société et de préconiser, pour l'éducation, des attitudes qui mettent systématiquement entre parenthèses les idées de devoir ou d'obligation morale.

Troisième condition. "L'une des tâches majeures de l'éducation aujourd'hui est de rendre les étudiants capables de reconnaître les différences qu'on trouve dans les divers codes de moralité et d'être tolérants en face de ces différences, sans pour autant se laisser entraîner dans un relativisme moral extrême. Un certain relativisme moral est justifié; mais dans la pensée académique aussi bien que dans la pensée populaire des récentes décennies, celui-ci a été exagéré d'une façon néfaste." ([26]) Ce diagnostic de Clive Beck exprime bien une autre condition aujourd'hui essentielle à toute éducation valable du sens moral: surmonter le relativisme exagéré qui séduit si facilement et qui détruit jusqu'à la fibre morale des personnes et des groupes. Le pas est vite franchi qui sépare le relativisme moral radical de l'amoralité pure et simple: "il y a quelque chose qui cloche, dit un personnage de Soljénitsyne, dans votre histoire de morale relative. Elle vous permet de justifier n'importe quel crime!" ([27]) Surtout, ce diagnostic indique un objectif précis que devrait se donner, de façon délibérée et affirmée, un projet d'éducation du sens moral qui ne voudrait pas planer dans le monde des abstraction, principalement à la fin du secondaire et au niveau collégial.

Dans le concret des choses, la poursuite de cet objectif signifie qu'on habitue les jeunes à aborder avec discernement la diversité des opinions morales plutôt qu'à perdre contenance devant elle. A cette fin, on les aidera à découvrir que certaines différences sont parfois plus superficielles que profondes et cachent des aspirations fondamentales identiques. On leur fera percevoir comment des différences, au contraire très réelles et même profondes, peuvent s'expliquer soit par un contexte social distinct, soit par l'état imparfait des connaissances, soit autrement, sans qu'on doive pour cela verser dans un relativisme radical et envahissant. On les introduira à l'intelligence du fait que la diversité des opinions morales n'est

parfois que le résultat de l'erreur, de l'ignorance, ou encore de préjugés tenaces empêchant de considérer avec attention et sérénité toutes les facettes d'un problème. Par-dessus tout, on les amènera à comprendre que la diversité des opinions morales ne saurait d'aucune façon dispenser du devoir de poser dans toute leur rigueur les questions qui s'adressent à la conscience des hommes. Bref, on les confirmera dans une recherche morale qui ne cède pas aux séductions de la démission.

Quatrième condition. Une autre condition mérite d'être abordée ici, avec franchise. Il s'agit de la nécessité de ne pas masquer, surtout par le silence, les grandes composantes du sens moral.

En tête de liste vient, naturellement, la distinction du bien et du mal. Il n'y a pas lieu d'en parler d'une façon complexée: "l'injustice comme la justice elle-même plonge ses racines dans la conscience archaïque de l'impur et du pur" [28]. Si l'on n'a pas le courage d'appeler mal le mal et bien le seul bien, il n'est pas d'éducation possible du sens moral. Il n'y a pas lieu non plus d'en parler comme si plus personne ne pouvait discerner, dans aucun cas, les frontières. "Violer une petite fille, c'est toujours mal, dans n'importe quelle civilisation! Et battre un enfant aussi! Et chasser une mère de sa maison!... Et répandre la calomnie! Et manquer à sa parole! Et abuser de la confiance d'autrui!" [29] Aussi chacun n'a-t-il aucunement le droit de définir la justice ou le bien à sa façon et selon son caprice.

Cinquième condition. Nous avons déjà souligné la nécessité de faire émerger la conscience morale. Celle-ci n'est rien si ne l'accompagne le cortège des autres grandes composantes de l'ordre moral: l'obligation, la responsabilité, le sens de la joie morale et celui de la culpabilité. Tout cela tient indissolublement ensemble et si l'on voile une région, l'ombre plane sur le reste. Manifestement, c'est le sens de l'obligation et plus encore celui de la culpabilité qu'on tend à taire aujourd'hui, le plus souvent par crainte d'engendrer des consciences angoissées. On a certes raison d'entretenir cette crainte, mais on résoud mal la difficulté en provoquant des déséquilibres nouveaux que les analystes commencent à discerner. Le tact fera fuir un extrême comme l'autre: voir obligation, faute et culpabilité partout et n'en voir nulle part; torturer les enfants d'angoisses et ne plus savoir leur enseigner à se réconcilier avec eux-mêmes par la reconnaissance de leur faute.

La morale du dépassement

Bergson voyait deux sources à l'obligation morale. La première est plus ou moins identifiée à la société elle-même, qui impose des choses à faire ou à éviter afin d'assurer l'ordre

social; elle est surtout ressentie comme pression. La seconde est davantage affaire d'attrait; elle est plus proprement aspiration. La première définit le permis et le défendu; la seconde débloque les frontières de la générosité. L'une est pour ainsi dire close; l'autre est ouverte: elle est la morale du dépassement.

Il n'est pas nécessaire d'être bergsonien ni de suivre Bergson dans le dédale de ses analyses pour comprendre l'importance de débloquer la deuxième source de la vie morale, que nous appelons ici "la morale du dépassement". Cette importance se manifeste principalement à deux grands signes.

La morale du dépassement retentit dans la conscience comme un appel. A ce titre, elle est une voix plus exaltante que le simple rappel d'un devoir minimal et répond davantage à l'ouverture d'âme de ceux qui ont toute la vie devant eux; elle rejoint mieux ce que le mot "valeur" peut signifier dans l'ordre des choses morales; elle ouvre la voie à la créativité éthique la plus large plutôt que de refermer sur des impératifs étroitement mesurés; elle est capable de former une autre sorte d'hommes, définis par l'élan et la générosité plutôt que par l'approche calculatrice de ce qui est dû ou ne l'est pas.

En second lieu, la morale du dépassement apparaît comme une source du sens moral foncièrement différente de l'autre, complémentaire et sans doute plus profonde. A vrai dire, les voix qu'elle fait entendre tiennent un autre langage: autant qu'à la raison, elles parlent à la sensibilité et à l'émotion, qui sont elles aussi des composantes vitales de la vie morale; plus que les raisonnements et les discussions, elle dresse devant la conscience l'image exaltante des grands, car en matière d'héroïsme le mouvement est créé par l'exemple plus que par la prédication.

On voit ce qui est affirmé ici: la culture du sens moral doit être conçue comme une entreprise définie par le dessein de "désensabler" *les deux sources* de la conscience morale: celle qui parle d'obligations dictées principalement par des exigences sociales impersonnelles, celle qui fait entendre les appels au dépassement. Dans le quotidien de la vie, ces deux sources ne manquent pas de s'entremêler et de se compénétrer; leur libération n'en demande pas moins qu'on recoure à des méthodes différentes. Autre est la morale de l'obligation, autre la morale du dépassement; en conséquence de quoi, la genèse de chacune dans la conscience suit ses propres lois. Ce qui entraîne toutes sortes de conséquences pour la pédagogie qui vise à cultiver le sens moral.

La pédagogie du dépassement fait notamment une large place aux hommes inspirateurs par leur grandeur d'âme. On souligne fréquemment qu'en matière de morale l'enfant ne capte guère les raisonnements abstraits; l'exemple lui parle

davantage. A cet égard d'ailleurs l'homme reste enfant toute sa vie: il imite ce qu'il admire plus qu'il ne suit les raisonnements des moralistes. L'art de la culture du sens moral consiste donc, dans une grande mesure, à faire admirer ce qui est vraiment admirable.

La pédagogie du dépassement établit le primat de la générosité sur le calcul. Par là, elle ouvre les horizons de la créativité morale. Mais dans le bon sens du mot, cette fois, car celle-ci ne se définit plus comme la recherche de nouvelles règles du comportement moral dont le moi serait le seul arbitre, mais comme la réponse à des appels qui invitent à aller plus loin et à dépasser les frontières de l'ordinaire. Dans notre monde complexe et changeant, cette créativité est exigée: pour que l'honnête homme se réalise, pour que soient remplies les nouvelles exigences de la justice, pour que soient secourus les nouveaux défavorisés, pour que soient combattues les nouvelles plaies sociales, pour que soient surmontés les nouveaux défis écologiques.

La morale du dépassement reconnaît dans toute sa puissance le rôle propulseur de la sensibilité et de l'émotion. Elle est donc proprement libération des aspirations. Il y a dans chaque enfant un mystique ou un héros qui sommeille. Il s'agit de l'éveiller.

La culture du sens moral et la religion

Même si ce sujet appartient davantage à la compétence des Comités confessionnels, il est nécessaire de l'aborder ici. D'abord, parce que, dans notre tradition, le sens moral a eu partie liée dans une grande mesure à la foi et aux convictions religieuses. Ensuite, parce que, dans les écoles, une part importante de l'enseignement moral se donne en lien plus ou moins étroit avec l'enseignement religieux.

Pourvu que certains écueils soient évités et que soit respectée la liberté de conscience, notamment par la mise en place de programmes valables pour les élèves exemptés de l'enseignement religieux, il est normal et bénéfique qu'une part importante de la formation morale soit donnée dans le cadre de l'enseignement religieux, en conformité avec les convictions religieuses de l'enfant et des parents. La foi religieuse fournit à la vie morale des motivations supplémentaires et des justifications ultimes qui concourent puissamment à son essor et à son approfondissement. Elle intègre le sens moral dans une vision unifiée des choses et dans une intelligence du mystère humain. Elle founit des grands modèles. Elle est particulièrement capable de réveiller "les héros qui sommeillent".

Chez nous, c'est la pensée judéo-chrétienne qui inspire une grande part de notre héritage moral. Cette pensée est riche d'enseignements et d'idéal moral très élevés. A ces deux titres,

à la fois parce qu'elle a des racines et de la hauteur, elle peut être un support puissant à toute action éducative qui vise à développer le sens moral. Cependant, l'enseignement moral donné à l'intérieur de l'enseignement religieux ou en lien plus ou moins étroit avec lui sera plus efficace et moins fragile, s'il ne se contente pas de transmettre des convictions et s'il se préoccupe de faire réfléchir en profondeur et de faire découvrir les fondements proprement humains de ces convictions.

Trois avantages découleront d'un enseignement ainsi conçu. Le sens moral résistera mieux aux avatars que connaissent parfois les convictions religieuses. Enseignants et étudiants apprendront à repérer des terrains où des convictions morales communes sont possibles entre personnes de croyances religieuses différentes. Par delà ses convictions religieuses, chacun des éducateurs se sentira concerné par le projet que se donnera l'école pour l'éducation du sens moral.

Dans le plan

L'école élémentaire et l'école secondaire offrent un enseignement moral dans leurs programmes, que ce soit par le biais des cours d'enseignement religieux ou par celui des cours d'enseignement moral. Cette situation constitue un atout important pour toute action visant à assurer la place de la culture du sens moral dans le plan d'éducation aux valeurs. Cependant, il faut savoir profiter de cette situation pour la dépasser, car on ne doit pas renfermer l'éducation morale dans les seuls cours qui font profession de fournir un enseignement dans cette matière.

Ce dernier point recueille facilement l'unanimité. Tous les éducateurs conviennent que c'est toute la vie qui façonne l'être moral et non pas seulement un cours spécialisé. Ils savent que, si les cours fournissant un enseignement moral ont leur importance à l'école, on apprend la morale partout où l'on s'éduque, dans le travail, dans l'étude, dans le jeu, dans les rapports avec les autres, dans les conflits, dans les activités les plus diverses. Mais autre chose est d'affirmer la responsabilité de tous les agents éducatifs dans la formation morale, autre chose est de surmonter les obstacles qui les empêchent d'assumer cette responsabilité.

On se leurrerait si l'on essayait de se dissimuler la situation présente; celle-ci n'est pas rassurante. D'une façon générale, les enseignants sont peu préparés, peu sensibilisés et insuffisamment aidés à assumer leur rôle en matière de formation morale. Dans ces conditions, il n'est pas étonnant qu'ils se soient habitués, surtout au secondaire, à se retrancher dans l'enseignement pur et simple des matières dont ils sont chargés et à n'accorder somme toute qu'une attention distraite à leur responsabilité d'éducateurs du sens moral de leurs élèves.

On ne changera pas cette situation de démission plus ou moins complète par un simple rappel du fait que l'éducation du sens moral concerne tous les enseignants et se trouve impliquée dans toute la vie de l'école. Pour y parvenir, il faudra une action autrement vigoureuse, appuyée sur des bases institutionnelles. C'est pourquoi tout ce que nous avons dit sur le plan d'éducation aux valeurs vaut *éminemment pour la culture* du sens moral. Insistons ici sur trois conditions de succès, en cette matière:

1° Il faut accorder une place de choix à l'objectif de la culture du sens moral dans la formation de tous les éducateurs qui se destinent à servir dans les écoles élémentaires et secondaires. C'est dire que le cours obligatoire sur l'éducation aux valeurs offert aux futurs enseignants, bien loin de l'éluder, devra aborder avec grand soin la question de la culture du sens moral.

2° Il faut veiller à sauvegarder la transparence des objectifs d'éducation morale poursuivis par l'école. On espérerait en vain une participation de tous les enseignants à la culture du sens moral si les objectifs généraux et les stratégies de l'école, tout comme ceux des programmes fournissant un enseignement moral, étaient ésotériques et compliqués au point que seuls des initiés pourraient les comprendre. Si l'on veut que tous les enseignants participent à la culture du sens moral, il est nécessaire que l'essentiel des visées de l'école en cette matière soit parfaitement limpide et accessible à tous.

3° Ce qui vient d'être dit des objectifs des programmes vaut également pour l'ensemble des thèmes qui y sont abordés. Normalement, ceux-ci devraient intéresser toute l'école et inspirer des activités d'appui auxquelles puissent contribuer tous les éducateurs. A cette fin, il faudrait prendre des mesures pour que soient préparés des instruments pédagogiques destinés à l'ensemble des enseignants en vue de les aider dans la culture du sens moral. Par eux-mêmes, ces instruments constitueraient une manière efficace et réaliste d'assurer l'éducation permanente des éducateurs par l'exercice même de leur activité éducative.

3. *Le sens des autres*

3. LE SENS DES AUTRES

Un lien étroit unit le moral et le social. Non seulement une bonne partie de l'éthique est-elle consacrée aux devoirs envers les autres, mais, comme le notait Olivier Clément, l'"autre" de la conscience fonde l'"autre" de la personne. C'est qu'on ne découvre véritablement l'existence des autres que si l'on sait écouter la voix intérieure qui rend attentif à leurs besoins. Une continuité relie donc le thème que nous venons de traiter à celui que nous abordons ici.

Il y a bien des biais par lesquels on peut vouloir aborder la question de la socialisation du jeune. On peut être préoccupé par la question de savoir à quel moment du développement de l'enfant ou de l'adolescent tel ou tel aspect de la socialisation doit faire l'objet d'un souci plus grand ou d'une intervention éducative plus précise. Nous n'entrerons pas très avant dans le détail de cette question, sauf pour rappeler qu'il faut savoir laisser aux enfants leur enfance et respecter les cycles normaux de leur développement. Ce dernier point vaut également, il va sans dire, pour les adolescents.

Les études des psychologues convergent dans l'affirmation que l'enfant est à toutes fins pratiques étranger à la chose publique et incapable de sentiment politique véritable. S'il utilise l'un ou l'autre des mots qui sont couramment associés au domaine politique (autorité, pouvoir, parti politique, démocratie, capitalisme, patriotisme, etc.), il leur donne des sens qui sont à sa mesure et qui ne rejoignent que vaguement les significations reçues par les adultes. C'est qu'il manque de l'outillage cognitif qui lui permettrait d'accéder véritablement au plan socio-politique. Pour Inhelder et Piaget, cette incapacité est d'ailleurs naturelle: "si la logique de 7 à 11 ans se borne à opérer sur les objets concrets ou manipulables, aucune opération disponible à ce niveau ne permettra l'élaboration d'un idéal dépassant le sensible" [30]

Contrairement à l'enfant, l'adolescent n'est pas étranger à la chose politique. Le caractère fondamental de l'adolescence consiste même dans l'insertion progressive de l'individu dans la société des adultes. "Entre 14-15 ans et le baccalauréat... la plupart des adolescents ont des théories politiques et sociales et veulent réformer le monde tout en s'expliquant à leur manière les mécanismes et les désordres de la vie collective." [31] Les notions d'humanité, de justice sociale, de liberté de conscience, de courage civique et intellectuel sont des idéaux qui touchent profondément, avec l'idée de patrie, l'affectivité de l'adolescent. Mais celui-ci reste ce qu'il est: un être en croissance, imparfaitement dégagé de l'univers de l'enfance. Ses idées demeurent égocentriques et marquées par une sorte de messia-

nisme naïf, démesuré, fortement nourri de rêves; ses analyses idéologiques, "courtes, malhabiles et surtout en général peu originales", sont peu nuancées (32). De leur côté, ses projets ressortissent encore largement au monde du jeu: même s'ils empruntent beaucoup aux modèles adultes, ils se révèlent incapables de constituer une véritable participation aux milieux, d'ailleurs inaccessibles, de la chose publique; l'engagement politique, quand il existe, est romantique et le plus souvent peu durable. Bref, l'adolescent est encore engagé dans le lent processus de différenciation et de décentration qui fera de lui un adulte. Malgré les apparences, il n'en est pas encore un.

Ces brèves indications suffisent à faire entrevoir ce que peut signifier, en matière de socialisation, le respect du développement de l'enfant et de l'adolescent. On ne devrait pas associer l'enfant de l'école élémentaire aux grands débats sociaux, surtout quand ils impliquent des choix qui le dépassent: en matière de régime social, économique et politique. Il semble même que les problèmes sociaux et politiques ne devraient pas être abordés avant la fin du secondaire et encore devrait-ce être par le biais d'une initiation à la connaissance des institutions — économiques, sociales et politiques — plutôt que par l'étude des idéologies. Cette dernière a sa place au niveau collégial, alors que l'étudiant commence à être intellectuellement équipé pour l'aborder avec un peu de rigueur, sens critique et profit.

Le thème de la socialisation soulève également la question de l'endoctrinement. C'est que les questions politiques et sociales se prêtent facilement à cette forme de perversion de l'enseignement, étant un terrain fertile en idéologies. Ce que nous avons dit plus haut (33) de l'endoctrinement trouve donc des applications importantes en matière de formation politique et sociale, que celle-ci se donne à l'université, au collège, ou à la fin du secondaire pour les aspects que nous venons d'indiquer.

Le vrai maître connaît la nature et les limites de sa mission dans ce domaine délicat. Il sait qu'il n'a pas le droit de profiter de sa situation pour promouvoir, ouvertement ou subrepticement, ses options politiques ou sociales personnelles. Il apporte un souci scrupuleux à informer valablement et à ne rien cacher. Il n'est pas l'homme d'un seul auteur ou d'un seul théoricien, qu'il s'appelle Karl Marx ou autrement. Il enseigne à se méfier devant certaines formes de passion. Il inculque le goût de la rigueur. Il sait que l'objectivité pure n'existe pas facilement en ces matières, mais il est habité par une *volonté d'objectivité* qui, elle, est toujours possible. Son désir premier et dernier n'est pas de gagner de jeunes intelligences à une cause, mais de préserver ou de préparer dans le jeune la liberté de l'adulte. Ses

étudiants ne se méprennent pas sur son engagement: il est au service de la vérité qui pourra naître en eux grâce à la vigueur d'un esprit toujours plus exigeant.

Le thème de la socialisation pose, enfin, le problème de la perspective fondamentale qui doit l'inspirer. C'est ce problème que nous abordons principalement dans ce chapitre. Dans l'éclatement et l'éparpillement actuels, il est impérieux que l'éducation sociale soit guidée par une pensée clairement et ouvertement exprimée.

Cette pensée ne saurait être purement formelle. Elle doit au contraire identifier d'une certaine manière le contenu même de l'engagement social. Ainsi, l'idéal de former des citoyens responsables et capables de participer à la vie de la Cité est certes important, voire indispensable. Il ne saurait pourtant suffire à déterminer l'axe de la formation sociale. Une pensée éducative doit dire l'orientation dans laquelle la responsabilité sera assumée et l'inspiration qui sera sous-jacente à la participation.

Cette pensée doit être féconde. Si elle est fondamentale, elle doit pouvoir être reprise dans toutes les combinaisons possibles au cours du développement de l'enfant, se prêter à de nombreuses applications, valoir pour diverses sphères d'activités, pour tous les jours de la vie et pour toutes sortes de circonstances.

L'axe fondamental de la socialisation

La socialisation de l'enfant et de l'adolescent devrait mettre l'accent d'une façon délibérée et constante sur la culture du sens de l'obligation envers les besoins des autres.

Il n'est pas question de nier la très grande importance que doit avoir, en éducation, l'idée de droit. C'est une idée-ferment. Elle a participé, depuis toujours, à l'évolution et au progrès de la pensée sociale. Elle a suscité les grandes déclarations qui jouent le rôle de régulateur de la vie juridique. Elle est au coeur des dynamismes actuels de la recherche de justice. C'est une idée-fondement. Sans elle, toute société est réduite à n'être qu'un réseau de purs rapports de forces et de luttes d'intérêt. Quoi qu'il semble, c'est également une idée mystérieuse; comme l'homme, qu'elle concerne. Autant d'aspects de l'idée de droit; autant de motifs de ne pas sous-estimer sa place en éducation.

Mais d'importants motifs invitent à choisir le sens de l'obligation envers les besoins des autres comme l'axe fondamental de la socialisation de l'enfant et de l'adolescent du niveau secondaire. Nous en signalerons trois.

1. Cette approche est celle qui répond le mieux aux besoins de l'éducation, étant capable d'interpeller l'enfant et l'ado-

lescent dans ce qui leur est accessible et dans ce qui les concerne. *Quelles sont mes obligations envers les besoins des autres?* Cette question se pose à tout homme, à tout âge, en toutes conditions. Elle n'élude pas, quand celles-ci deviennent accessibles, les interrogations sur les problèmes sociaux les plus larges et les plus complexes, mais elle a déjà du sens même pour des êtres qui commencent à peine à discerner et à découvrir un entourage restreint et simple. Elle oblige constamment à descendre des abstractions. Elle "rapproche" du prochain. Ce dernier exercice est particulièrement utile, car la vie sociale commence et, en un sens, finit avec lui.

2. Surtout, cette approche plante la question au coeur de la conscience personnelle. C'est son principal mérite. On fustige souvent avec raison deux tendances de notre société: celle qui conduit un grand nombre de personnes et de groupes à considérer systématiquement comme des droits leurs intérêts propres et celle qui les pousse ensuite à ne se préoccuper que de leurs droits ainsi définis. Ce qui en résulte est une société de réclamations et de perpétuels affrontements, de lutte et de guerre, de dureté et de malheur. Tout invite à penser que ces deux tendances sont enracinées dans les mécanismes les plus profonds de la conscience personnelle et collective. On ne les délogera que par une action éducative patiente et persévérante implantant et entretenant dans la conscience l'habitude et le goût de prendre les choses par l'autre bout. Dans un mot célèbre, le président Kennedy avait formulé notre souci en termes simples et parlants: "Ne te demande pas ce que ton pays pourrait faire pour toi; demande-toi ce que tu pourrais faire pour ton pays." Cette règle exprime en termes de patriotisme ce que nous voulons proposer, d'une façon plus large, pour caractériser l'orientation fondamentale de l'éducation sociale: *demande-toi quelles sont tes obligations en face des besoins des autres.*

3. Cette approche est la seule qui puisse promouvoir progressivement, par l'éducation, l'établissement d'une société fraternelle. Car celle-ci est faite d'êtres qui se savent et se sentent personnellement concernés et interpellés par les besoins des autres. Elle est dominée par la dynamique du respect, instaurée non pas dans le ciel des idées, mais au centre vivant où logent les aspirations et les convictions de chacun.

Les besoins de l'homme

L'approche proposée ici suppose qu'on s'attache systématiquement à comprendre ce que sont les besoins de l'homme. C'est là, pour l'éducation, un programme d'autant plus fasci-

nant qu'il peut être exploré de multiples façons et à tous les âges. Il faut l'aborder avec la volonté de dépasser, sans pourtant la mésestimer, l'approche des juristes et des spécialistes des droits de l'homme, qui sont amenés à s'attacher, par métier et par nécessité, aux seuls besoins de l'homme qui peuvent faire l'objet d'une définition juridique. Il faut également éviter toutes les abstractions, car c'est de l'homme véritable qu'il s'agit, à la fois corps et esprit, personne ayant son destin propre et membre d'une collectivité.

Certains besoins sont physiques et s'imposent à l'attention avec assez d'évidence. Ils concernent le vêtement, le logement, la chaleur, les soins médicaux, l'hygiène. Les autres peuvent être appelés "besoins de l'âme". Plus cachés, ils n'en sont pourtant pas moins vitaux et essentiels à la dignité et au bonheur de l'homme. Parce qu'on néglige beaucoup trop de les considérer, la réflexion morale tourne court et le développement du sens des autres reste rudimentaire. L'homme ne vit pas que de pain.

Utilisant certaines des belles intuitions de Simone Weil, énumérons quelques-uns de ces besoins. Apparaîtra ainsi le vaste champ de réflexion que peut et doit se donner un projet éducatif désireux de développer dans les jeunes consciences le sens de l'obligation en face des besoins des hommes [34].

La liberté. Elle est probablement le besoin humain le plus proclamé. Sans doute parce qu'il est le plus essentiel à la dignité de l'homme, mais également parce qu'il est le plus difficilement compris et en conséquence le moins facilement satisfait. Aussi faut-il souhaiter qu'on en fasse l'objet d'une recherche et d'une maturation lentes, réfléchies et serrées. Un homme n'est vraiment libre que s'il sait où se trouve la vraie liberté. Le paradoxe de la liberté est d'être à la fois la contradiction des limites et une réalité impensable sans elles. Aussi, l'art de cultiver la liberté inclut-il celui de faire reconnaître les limites, mais elles seules, qui la protègent.

L'égalité. Le nivellement des êtres n'est pas l'utopie de la vie sociale; il en est la chimère. L'égalité véritable s'accommode de bien des différences nécessaires. "Elle consiste dans la reconnaissance publique, générale, effective, exprimée réellement par les institutions et les moeurs, que la même quantité de respect et d'égards est due à tout être humain, parce que le respect est dû à l'être humain comme tel et n'a pas de degrés." [35] Toutes les différences ne sont pas permises par le biais de ce retour à l'essentiel. Se trouvent interdites, en particulier, celles qui par leur démesure même sont un constant affront à la dignité et aux droits des plus petits. Le soldat admire le général et le général admire le soldat: chaque condi-

tion requiert des marques de considération qui lui soient propres et qui ne soient pas mensonge; dans les deux cas, le respect est égal.

La responsabilité. Trop de responsabilités; pas assez. On en sort écrasé, ou diminué. Chaque homme a donc besoin de responsabilités qui soient à sa mesure. Celle de participer au choix des gouvernements est certes un besoin fondamental et éminent, mais son accomplissement n'est guère quotidien. Le travail est le lieu le plus quotidien de la responsabilité, s'il permet de se savoir utile, s'il fournit l'occasion de prendre de fréquentes décisions affectant les autres, s'il garde et entretient constamment sa grandeur propre et sa signification.

L'ordre. Ce besoin de l'homme est primordial. Mais c'est à un ordre humain qu'il faut surtout penser ici. Il est l'utopie de la vie sociale. L'homme désespère quand il y renonce. Il retrouve le goût de vivre chaque fois qu'une parcelle de réalisation lui en est donnée. A l'échelle des petites collectivités — famille, école, groupes variés — un ordre est possible. Il y est déjà une préparation et une contribution à l'ordre des sociétés plus grandes. Pour celles-ci, l'ordre est la condition de la paix. Dans un sens plus modeste, l'ordre est ce qui régit le déroulement des activités et des innombrables gestes de la vie collective. Cet ordre est également un besoin de l'homme. Sans lui, la circulation, le travail, les échanges et jusqu'aux loisirs deviennent des fardeaux.

L'obéissance. C'est un besoin pour l'homme d'obéir à des règles et à des êtres humains. L'harmonie de ses rapports avec la communauté et avec les autres en dépend. Loin de rabaisser, l'obéissance grandit quand elle est le fruit du consentement. Mais celui-ci suppose une autorité légitimement constituée, s'exerçant sans contrainte excessive, sans cruauté et sans arbitraire. "Il faut qu'il soit connu aussi que ceux qui commandent obéissent de leur côté; et il faut que la hiérarchie soit orientée vers un but dont la valeur et même la grandeur soit sentie par tous, du plus haut au plus bas." ([10])

L'honneur. Les décorations ne sont pas un besoin de l'homme, mais le sentiment d'être respecté pour la qualité de ce que l'on est et pour la valeur de ce qu'on fait en est un grand. C'est principalement dans la vie professionnelle que l'honneur est satisfait; il y suppose que soit gardé intact et vivant le goût de la probité dans le service rendu à la collectivité. Mais l'honneur s'attache également à la langue que l'on parle, au groupe culturel et national auquel on appartient. Car l'honneur est collectif autant que personnel.

La sécurité. Elle est l'absence de peur ou de terreur. L'une et l'autre paralysent l'âme en la rendant captive. C'est un besoin de l'homme d'être délivré de l'insécurité quotidienne. Mais le besoin de sécurité ne contredit pas celui du risque. Car l'absence de risque, de son côté, suscite l'ennui et la médiocrité.

L'énumération que nous venons de faire ne veut servir que d'amorce à la réflexion qu'il faudrait entreprendre, et poursuivre avec assiduité et ténacité. Les diverses valeurs que nous examinons dans ces pages sont également des besoins de l'homme. On pourrait les ajouter à la liste que nous venons de dresser. D'autres besoins devraient être explorés également: un minimum de propriété privée, une participation à la propriété collective, la variété des besoins des diverses collectivités. Par-dessus tout, on devrait s'efforcer d'approndir chacun de ces besoins, en faire apparaître les multiples facettes, chercher à mieux voir à quelles conditions ils peuvent être satisfaits. De la sorte, s'instituerait progressivement une réflexion et même une méditation sur les rapports du soi aux autres qui tienne compte de tout l'humain.

Le projet d'un rêve

"Je fais le rêve que les hommes, un jour, se lèveront et comprendront enfin qu'ils sont faits pour vivre ensemble comme des frères." (37) Le meilleur moyen de faire que ce rêve célèbre de Martin Luther King inspire la réalité est de l'incarner dans un projet de socialisation de l'enfant et de l'adolescent qui lui soit accordé. Voici quels seraient les éléments de ce projet.

1° Dans le système scolaire en général et dans chaque école en particulier, on reconnaîtrait que la socialisation de l'enfant et de l'adolescent doit avoir pour objectif premier et principal de développer le sens de l'obligation en face des besoins de l'homme. L'orientation ainsi prise serait explicite et poursuivie d'un manière persévérante et consistante. On résisterait donc d'une façon également délibérée à toute orientation de l'éducation sociale qui tournerait en promotion de l'égoïsme ou de la haine.

2° Dans le plan d'éducation aux valeurs, cet objectif occuperait une place centrale. On y reviendrait avec persistance, en l'adaptant constamment à l'univers accessible à l'enfant et à l'adolescent. On aiderait ceux-ci à découvrir tout ce que signifie concrètement le souci des besoins de l'homme. Car cet homme ne serait jamais une abstraction ni un être lointain et générique: ce serait *le prochain*. L'intelligence et la perception que l'enfant et l'adolescent ont de ce dernier mot feraient l'objet d'un double et constant élargissement. Par pénétration d'abord, puisqu'on leur apprendrait à identifier et à compren-

dre toute la gamme des véritables besoins et aspirations de véritables hommes. En extension ensuite, car on les initierait petit à petit, mais sans brûler les étapes, aux responsabilités plus larges et aux aspects plus complexes de la réalité sociale.

3° L'objectif de développer le sens de l'obligation en face des besoins des autres ne ferait pas verser dans une mentalité froidement calculatrice: on aurait le souci constant de faire entendre l'appel au dépassement. A cette fin, les dynamismes de la justice et de la charité seraient conjugués plutôt qu'opposés; car l'amour doit être générateur de justice alors que la justice, de son côté, est dure et finalement inhumaine sans l'amour et ses constantes inventions. Dans cette quête d'un monde fraternel où chacun serait attentif à ses obligations en face des besoins des autres, les motivations religieuses prêteraient leur puissant concours à toutes celles qu'on peut également tirer de la réflexion humaine sensible au même idéal.

4° Les enseignants et les professionnels de l'éducation participeraient tous à cet aspect capital du projet éducatif; ils apporteraient leur contribution aux initiatives diverses visant à incarner, en tout premier lieu dans le vécu de l'école, le rêve d'une communauté fraternelle.

5° Dans l'ensemble du système scolaire, dans chaque commission scolaire et dans chaque institution, les responsables du plan d'éducation aux valeurs considéreraient comme l'un de leurs objectifs prioritaires de fournir aux enseignants et aux professionnels de l'éducation des suggestions et des instruments servant l'objectif proposé ici.

4. *La liberté*

4. LA LIBERTÉ

"Liberté: c'est un de ces détestables mots qui ont plus de valeur que de sens; qui chantent plus qu'ils ne parlent; qui demandent plus qu'ils ne répondent; de ces mots qui ont fait tous les métiers, et desquels la mémoire est barbouillée de Théologie, de Métaphysique, de Morale et de Politique; mots très bons pour la controverse, la dialectique, l'éloquence; aussi propres aux analyses illusoires et aux subtilités infinies qu'aux fins de phrases qui déchaînent le tonnerre." Ces lignes de Paul Valéry ne suggèrent pas qu'on doive cesser de parler de liberté; elles invitent plutôt à en parler avec pertinence et rigueur de pensée. C'est là tout un programme et, déjà, un programme éducatif.

Etant l'un des plus importants thèmes de l'histoire de la pensée et l'un des grands rêves humains, la liberté est naturellement aussi l'une des préoccupations cardinales de toute éducation. Qu'elle apparaisse sous son nom propre ou qu'elle s'appelle "autonomie" ou "autodétermination", elle domine la littérature pédagogique, les définitions d'objectifs, les descriptions de programmes. Peut-être même y tourne-t-elle en slogan, ce qui donne à notre sujet une actualité et une importance accrues.

Dans le plan d'éducation aux valeurs, la liberté recevra une place de choix. Non pas tellement parce que toute valeur doit être reconnue et assumée librement, mais parce qu'il n'y a d'éducation réussie que chez celui qui parvient à se donner une conception correcte et une pratique de la liberté qu'il recherche. D'où l'on peut conclure que la liberté est, par excellence, une valeur à clarifier. Et pour les maîtres d'abord, puisqu'ils sont des guides que nous avons définis comme les architectes d'une liberté naissante.

Qu'est-ce que la liberté?

Cette question est posée ici parce qu'il est de la nature de la liberté d'être toujours en question et de toujours signifier une réalité au moins partiellement renouvelée. Chaque époque est obligée de se dire, en tenant compte d'un contexte modifié, ce que la liberté n'est pas et ce qu'elle devrait être. Chaque personne aussi. Chaque éducateur surtout.

On est habituellement très réticent à s'entendre dire ce que la liberté n'est pas. La liberté dont on alimente volontiers ses rêves semble ne permettre à personne de dire: ne touche pas, ce n'est pas cela. Mais en matière d'éducation de la liberté, le rêve éducateur libère mieux s'il est réaliste et s'il enseigne à l'être.

"La liberté n'est pas la rébellion." Tels sont les premiers mots par lesquels Rollo May répondait à la question que nous nous posons (28). Sans doute la rébellion est-elle une étape

normale dans le développement de la liberté. A ce titre, elle s'exprime quand l'enfant manifeste son indépendance en proclamant ses "Non" systématiques et obstinés et, surtout, quand l'adolescent entreprend de s'affranchir de ses parents. Mais l'attitude qui consiste à refuser toute norme, toute règle, toute loi, toute limitation, toute autorité, n'en est pas une de plein développement de la liberté; elle n'est pas la liberté de l'adulte. Elle donne peut-être parfois l'illusion de la chose; elle ne l'est pas.

Le vice fondamental de la rébellion est de voir l'exercice de la liberté comme refus et d'en faire un facteur essentiellement négatif et destructeur. Le vide intérieur et la confusion de l'esprit en sont les suites naturelles, de même que la mésadaptation sociale, caractéristique de l'éternel protestataire. Le refus ne remplit pas l'âme et n'établit pas une hiérarchie des pensées et des désirs. "La protestation, c'est de la volonté à demi développée." (39)

La liberté ne réside pas non plus dans la volonté de se dire et de se faire l'unique règle de tous ses choix. De ce point de vue, la vogue actuelle de l'idée *d'autonomie*, malgré la part de vérité qu'elle porte et promeut, fait problème.

Le mot "autonome" signifie: "qui se régit par ses propres lois". Sans doute y a-t-il un sens acceptable à ce mot actuellement très populaire. Mais si l'on met unilatéralement ou même seulement principalement l'accent sur le sens premier et originel du mot, comme on le fait si souvent, on en vient à mettre plus ou moins entre parenthèses le pôle par lequel les valeurs et l'obligation morale transcendent le moi. L'instance de la réflexion qui devrait mettre à l'écoute de valeurs et d'une loi morale interpellant la personne et la conscience est alors négligée, comme est négligé le double devoir de fréquenter avec assiduité la tradition de la pensée et de tenir compte de l'autorité des personnes expertes. Un moi hypertrophié et sans culture décide alors impérieusement de tout: *mes* valeurs, *ma* pensée. On se croit libre, mais on reste régi par des instincts sommaires. La liberté véritable est autre chose.

La liberté intérieure, qui doit être l'un des objectifs majeurs de l'éducation, n'est pas donnée d'emblée ni facilement; elle est le résultat d'une longue conquête, jamais terminée. Si l'être libre et autonome n'était rien d'autre que celui qui décide tout à partir de lui-même, non seulement la partie serait alors trop belle et vite gagnée, mais celui qu'on inviterait à concevoir ainsi sa liberté pourrait bien se retrouver contrôlé par les multiples pressions de l'environnement et par toutes les passions qui s'agitent en lui. Il ne serait qu'un faux affranchi qui se donne l'illusion de la liberté. L'être vraiment libre est un fort. Rollo May décrit la liberté qui le caractérise comme une "force intérieure". "Notre tâche, écrit-il, est (...) de trouver des

centres de force à l'intérieur de nous-mêmes qui nous permettront de nous tenir debout en dépit de la confusion et de l'effarement qui nous entourent." (40)

L'un de ces centres de force réside dans la capacité d'analyser et de soupeser, pour l'accepter ou le refuser, ce qu'il y a de bon et de moins bon dans l'environnement culturel. En ce sens, la liberté intérieure a partie liée à cette maîtrise intellectuelle qui permet de se faire des opinions ou des convictions éclairées et réfléchies. Bien loin de chercher en soi seul une vérité sommaire et souvent illusoire, l'esprit libre est avide de profiter de l'apport de tous. Il sait que la pensée d'un moi "autonome" peut venir des autres; ce qu'elle fait le plus souvent.

Un deuxième centre de force intérieure concerne l'affectivité. Il consiste dans la capacité de conserver la garde et le contrôle des aspirations et des désirs qui émergent de la conscience. N'être pas dominé par les sollicitations que multiplient la publicité et les modes est donc une seconde caractéristique de l'homme vraiment libre. Sans rigidité maladive, celui-ci reste maître de ses choix; son autonomie consiste à garder, en quelque sorte, ses inclinations à distance.

Un autre centre de force réside dans la capacité de comprendre et d'accepter ses propres limites, celles également qu'impose de mille manières une société forcée de multiplier les lois et les règlements, celles qu'entraîne l'acceptation de l'autorité légitimement constituée. Appelons "force de réalisme" cette troisième maîtrise puisqu'elle fait renoncer à placer la liberté dans la chimérique recherche d'une vie d'où seraient éliminés toute contrainte et même tout échec. Comment pourrait-on appeler libre celui qui n'est capable de supporter ni la contradiction, ni la souffrance, ni la moindre épreuve?

Si essentiels et nécessaires qu'ils soient, les centres de force que nous venons d'énumérer ne suffisent pas. Ni l'aptitude au contrôle intellectuel et émotif, ni l'acceptation des limites inhérentes à la vie humaine, personnelle et sociale, ne peuvent fournir cette plénitude intérieure caractéristique de l'homme vraiment libre. Celle-ci vient d'un dernier centre de force: de la capacité que l'on a de se dire ce que l'on est et ce que l'on veut être, d'énoncer avec une suffisante clarté l'idéal qu'on veut poursuivre, de rechercher d'instinct les valeurs les plus élevées, afin d'établir en fonction d'elles la hiérarchie de ses projets.

Défis de la liberté d'aujourd'hui

Tous les âges n'affrontent pas les mêmes menaces en matière de liberté intérieure. Celles de notre temps sont assez inédites. Aussi importe-t-il d'en faire un bon inventaire. Le réalisme et la pertinence de l'activité éducative en dépendent.

Ce n'est pas la pression excessive d'un message unique et contrôlé qui menace le plus souvent aujourd'hui, dans notre

pays, la pensée libre. C'est plutôt le trop grand nombre de stimuli et de discours qu'on devient incapable de digérer et de critiquer. Devant une pensée dogmatique ou exclusive, on peut toujours résister en prenant la contrepartie. Le harcèlement de l'esprit par une multitude d'opinions contradictoires ne permet même pas cette riposte. L'esprit égaré dans les mille pensées qui l'assaillent n'est pas libre.

A cette menace, s'en ajoutent plusieurs autres, qui lui sont plus ou moins conséquentes. Celle d'être constamment incité, par la prolifération des tables rondes, des sondages rapides d'opinion, des modes, à se contenter d'apports superficiels, de réflexions sommaires, qui n'atteignent pas le centre des questions. Celle de se laisser entraîner dans le nouveau grégarisme que constitue la pensée de masse d'aujourd'hui, d'autant plus menaçante que des média omniprésents peuvent diffuser au même moment, dans une population entière, la même opinion et les mêmes messages. Celle de se décourager d'y voir clair et de se réfugier dans un scepticisme profond, dévalorisant les requêtes de la pensée objective, exaltant la subjectivité.

La principale menace contemporaine à la volonté libre réside probablement dans la pression sournoise qu'exercent les appels et les invitations que la publicité ou même la simple prolifération des biens de consommation multiplient. Chez ceux qui ne sont pas des forts, la hiérarchie normale des désirs s'en trouve perturbée. Dans bien des cas, on se trouve livré tout entier à des désirs artificiellement suscités et on recherche avec avidité un bonheur en miettes. Est-ce la société de consommation qui fait le plus problème ou la volonté du consommateur? Il est difficile de trancher, mais le problème est là.

Plus profondément, deux phénomènes font la synthèse des menaces actuelles à la liberté intérieure: celui de l'anomie et celui de la "suradaptation". Dans le premier cas, si du moins on prend le mot dans son sens habituel, l'être est livré à son vide intérieur; il n'arrive plus à définir ce dont il veut vivre et demeure incapable de se donner des normes de conduite cohérentes et stables. Le second phénomène est typique des "extra-déterminés", prisonniers de leur zèle excessif à accueillir tous les messages et toutes les modes de l'opinion publique, "incapables de débrancher leur radar, ne serait-ce qu'un instant" (61). Deux visages d'une même aliénation, celle d'être étranger à soi-même. Deux faces du défi actuel de la liberté intérieure.

La ligne de la liberté

A titre de conclusion, voici quelques orientations qui pourraient contribuer à définir, pour l'école, une politique claire de l'éducation à la liberté.

1° En matière de liberté, l'école ne peut se contenter d'ajouter un message à tous les autres qui assaillent la conscience et l'esprit de l'enfant et de l'adolescent. Pour elle, la liberté est plus qu'une grande idée, plus même qu'un thème important sur lequel elle revient avec assiduité. Elle est une mission et l'objet d'une poursuite constante. Il n'est donc pas question de lui préférer autre chose, des valeurs plus sûres. L'école choisit la ligne de la liberté.

2° Mais la liberté dont elle fait une part de sa mission est un idéal et un objectif qu'elle s'efforce de "clarifier" et d'approfondir. Car la liberté mérite d'être comprise avant d'être recherchée et le pire service qu'on puisse rendre et se rendre est de mal savoir ce qu'on poursuit en la préconisant ou en l'exigeant.

Au cours des diverses phases du développement de l'enfant et de l'adolescent, la liberté est un thème qui reviendra souvent. Dans le vocabulaire qui les exprime, les réflexions que nous venons de rassembler ne peuvent évidemment pas être servies à des enfants de l'élémentaire. Elles inspireront pourtant déjà l'action de leurs éducateurs.

Pour les adolescents, le thème de la liberté devient une préoccupation plus centrale. L'éducateur ne laissera pas des esprits inexpérimentés se débrouiller seuls pour clarifier les sens cachés de l'un des mots les plus difficiles du langage humain. Sur ce terrain plus que sur tout autre, le guide sentira qu'il doit ouvrir et indiquer la voie. Il sera capable de comprendre et de faire comprendre quelle liberté doit être posée comme idéal de vie et comme l'un des objectifs majeurs de toute éducation.

3° Ce qui suppose que la liberté soit également un thème important de la préparation de l'éducateur. On ne saurait le traiter par le seul biais de la célèbre question des rapports de l'autorité et de la liberté à l'école. Il faut surtout aborder la liberté comme une valeur capitale, dont il est nécessaire de préciser le visage. L'éducateur véritable est capable de bien formuler la liberté qu'il veut promouvoir, d'apprécier la qualité des mots et des formules qui l'expriment. Il est également capable de porter un jugement informé sur les fausses valeurs de liberté dont certaines théories éducatives restent toujours, et peut-être plus que jamais, dépendantes.

4° L'école saura reconnaître aux enfants et aux adolescents la normale liberté de manoeuvres et de choix que suggère leur âge et elle saura respecter les étapes de leur croissance en ne leur imposant pas inconsidérément des règles d'adultes. Mais la liberté dont elle fera l'un de ses objectifs fondamentaux

sera définie sans ambages comme cette liberté ou cette force intérieures dont nous avons indiqué plus haut les quatre centres principaux. On verra dans cette force intérieure l'horizon idéal de toute l'activité éducative.

La liberté ainsi entendue débordera, tout en les éclairant, les problèmes que pose l'organisation disciplinaire de l'école. Elle intéressera tous les éducateurs. On la verra impliquée dans les objectifs de chaque programme scolaire, partout où se forment l'esprit et l'affectivité des jeunes, où ceux-ci font l'apprentissage des limites qui caractérisent la vie personnelle et sociale des hommes, où ils apprennent à se comprendre et à se prendre en main.

5° Le programme de l'école s'efforcera de sensibiliser les jeunes, en particulier au secondaire, aux menaces très actuelles qui pèsent sur leur liberté intérieure. Celles qui ont été exposées plus haut devraient être explorées plus avant; on en découvrira d'autres. Des exercices très concrets pourraient servir ces fins, par exemple à l'occasion d'une réflexion sur l'impact de la télévision ou de la chanson sur la pensée, les convictions, les comportements. "Connais ce qui agit sur toi" fait aujourd'hui partie du "Connais-toi toi-même" de Socrate.

5. *La discipline*

5. LA DISCIPLINE

La discipline est un objet de contradictions. On hésite à la présenter comme une valeur et pourtant on la constate et on l'admire chez tous les grands hommes. Des éducateurs semblent vouloir la réduire au plus strict minimum et pourtant de nombreux parents préfèrent l'école où la place de la discipline est largement reconnue et n'hésitent pas à mesurer la qualité d'une éducation à son aptitude à former des hommes disciplinés. Discipline: mot honni et vénéré; cela fait, encore une fois, une situation à clarifier.

Le mot lui-même, semble-t-il, n'est pas étranger au malaise, étant source d'ambiguïtés. Outre que ses sens sont nombreux, il peut évoquer des scénarios différents selon les souvenirs de chacun, souvent chargés d'émotivité. Cet état de choses n'est favorable ni à des échanges fructueux ni, surtout, à une action éducative bien orientée. Il n'est pas bon que, sur un sujet aussi important, le monde de l'éducation soit comme écartelé entre des positions ou des aspirations apparemment contradictoires. Ces réflexions font déjà entrevoir le propos des quelques pages qui suivent, et leur orientation.

Il ne nous paraît pas possible de parler de la discipline avec clarté sans traiter différemment de la discipline personnelle et de la discipline collective. Nous aborderons donc un thème après l'autre.

La discipline personnelle

Personne ne soupçonnera Abraham Maslow de verser dans un rigorisme excessif ou de minimiser l'importance de respecter la spontanéité des personnes et plus particulièrement des enfants. Voici pourtant ce qu'il écrit:

> "Il y a peu de recherches précises sur ce point, mais une grande part de l'expérience clinique et pédagogique nous permet de vérifier cette affirmation raisonnable, à savoir que le jeune enfant a besoin d'autre chose que de satisfaction; il a besoin aussi de connaître les limites que le monde physique impose à ses satisfactions, ainsi il doit apprendre que les autres recherchent aussi leurs propres satisfactions, y compris sa mère et son père; c'est-à-dire que les autres ne sont pas seulement des moyens au service des fins de l'enfant. Cela implique le contrôle, l'aptitude à différer, la limitation, le renoncement, la tolérance à la frustration et la discipline. Ce n'est qu'à une personne autodisciplinée et responsable qu'on peut dire: "Faites comme il vous plaira et ce sera probablement bien." (42)

Ce texte a trois grands mérites. Il présente avec vigueur la discipline personnelle comme un besoin de toute croissance

humaine. Il suggère en peu de mots plusieurs éléments précisant ce qu'elle est. Il lui donne un nom qui lui convient bien.

On est assez naturellement porté à voir la discipline personnelle comme étant d'abord exigée pour les fins d'une préparation professionnelle et pour l'apprentissage des habiletés que celle-ci comporte. "Tant qu'on est incapable de travail suivi, on n'est bon à rien dans aucun domaine", écrivait Simone Weil à l'une de ses élèves (11). Ce point de vue n'est pas négligeable et déjà le jeune enfant et surtout l'élève du secondaire peuvent comprendre de tels propos. Mais la réflexion de Maslow rejoint quelque chose de plus fondamental. Elle fait voir que c'est le développement de la personnalité elle-même qui exige, au cours de l'enfance et de l'adolescence, la rencontre et l'acceptation de la limite. Depuis toujours la sagesse populaire a perçu cette loi du développement humain. Elle a coutume d'appeler "enfants gâtés" ceux dont on satisfait tous les désirs et qu'on n'a pas habitués à rencontrer et accepter la contradiction. Et ces enfants le sont, en effet, gâtés au sens le plus vrai du terme. Qu'il suffise d'ajouter ici qu'ils peuvent l'être aussi bien par la faute de l'école que par celle de la maison.

Quels sont les traits d'une "personnalité autodisciplinée? Question nécessaire, car le sens d'un mot ne se dévoile jamais qu'à l'énumération de tous les éléments dont il est prégnant. Le passage que nous avons cité plus haut en énumère déjà plusieurs qui sont autant d'objectifs importants que l'action éducative saura échelonner en tenant compte du développement de l'enfant et de l'adolescent: capacité de rencontrer autre chose que la satisfaction, aptitude à reconnaître et à accepter les limites qu'imposent le monde physique et les besoins des autres, contrôle de soi, aptitude à différer, renoncement, tolérance à la frustration. A cette liste, on pourrait ajouter l'aptitude à examiner avec soin les actions qu'on entreprend, à les mener avec vigueur, à persévérer malgré les difficultés, les attraits autres, les distractions; la fermeté devant les obstacles; la régularité dans le travail. A quoi on devrait ajouter également les capacités typiques de la discipline intellectuelle: la rigueur du raisonnement, la qualité et l'exactitude de l'information, la précision de l'expression, l'ouverture à la critique.

Maslow appelle "autodiscipline" ce que nous nommons ici "discipline personnelle". Le premier mot convient bien, comme le second. Et il n'y a pas à craindre, dans ce cas, que le préfixe suggère un abus de la subjectivité. En matière de discipline, c'est souvent le pôle subjectif qui est négligé. En outre, la discipline personnelle n'existe qu'intériorisée. Elle n'est pas un ordre qu'on reçoit; elle est celui qu'on apprend à se donner.

Tout ce que nous venons de dire conduit à une conclusion qu'il importe d'affirmer avec vigueur. La discipline

personnelle, avec les diverses facettes qui la caractérisent, doit être considérée comme une valeur indiscutable et inscrite parmi les objectifs les plus importants du projet éducatif.

La discipline intellectuelle

Pour tenir compte de la place particulièrement large qu'elle doit occuper dans le projet scolaire et des difficultés qu'on rencontre aujourd'hui à la promouvoir, il convient d'insister d'une façon toute spéciale sur la discipline intellectuelle. C'est un fait qu'on observe généralement aujourd'hui une sorte de crise à cet égard. Celle-ci s'explique partiellement par le contexte culturel actuel qui favorise souvent la dispersion, l'éparpillement, la superficialité et parfois même un certain anti-intellectualisme. Elle s'explique également par l'effet de certaines orientations pédagogiques. Quoi qu'il en soit, chacun des éducateurs — au secondaire notamment — devrait se sentir très concerné par cette crise qu'on appelle également parfois "crise de rigueur".

Un premier objectif pour tous serait sans doute que l'enseignement lui-même devienne plus discipliné, par la rigueur de sa méthode, la planification de ses diverses étapes. C'est là un besoin permanent de l'école. A cet égard, l'application à l'enseignement scolaire du principe de la non-directivité pose des questions que les éducateurs responsables ne peuvent éluder. S'il n'est tempéré par la volonté de respecter les exigences et les méthodes propres à l'apprentissage de chacun des savoirs, on risque de voir se multiplier, là où on l'applique, des enseignements qui deviennent, dans leur déroulement même, de véritables exercices d'indiscipline de l'esprit.

Depuis quelques années, la méthode de discussion de groupe a pris une large place à l'école. Pour certains enseignements, cette méthode est utile en ce qu'elle permet à l'enseignant de susciter l'intérêt des élèves ou des étudiants et de les impliquer d'une façon plus vitale dans la recherche ou l'étude. Mais si l'on veut que cette méthode contribue à cultiver la discipline intellectuelle, il faut être conscient de ses limites et l'utiliser avec discernement.

Employée mal à propos et sans discernement, cette méthode peut n'aboutir qu'à une mise en commun de l'ignorance de chacun, engendrant l'ennui, le sentiment de tourner en rond, de n'aller nulle part et de perdre son temps. Elle peut également accréditer l'idée qu'il est loisible d'improviser sur n'importe quoi, que toute pensée est relative et que la vérité n'existe nulle part ni sur rien. Elle peut finalement détourner de la pensée exigeante, rigoureuse, ordonnée et claire.

Utiliser la discussion de groupe avec discernement suppose qu'on n'en fasse pas une panacée employée à tout

propos et sans examen. Il semble qu'une bonne utilisation scolaire de la discussion de groupe devrait tenir compte des règles suivantes:

1° D'une manière générale, on devrait recourir aux échanges de groupes pour des fins appropriées et en ayant en tête des buts très précis. Ce peut être, par exemple, pour introduire une question, pour susciter l'intérêt autour d'un problème, pour mieux voir ce qu'un thème évoque dans l'esprit des étudiants, pour rassembler un certain nombre d'objections.

2° C'est une évidence, confirmée par l'expérience, que l'intérêt et le profit des échanges de groupe visant à mettre en commun les expériences et les connaissances de chacun sont étroitement dépendants de la qualité des contributions que peuvent fournir les participants. Il saute donc aux yeux qu'on ne devrait recourir à de tels échanges à l'école élémentaire et à l'école secondaire qu'avec discrétion et lorsque le sujet s'y prête bien.

3° On devrait considérer comme très préjudiciable au développement intellectuel de l'enfant et de l'adolescent la multiplication d'échanges erratiques et incohérents où l'on improvise allégrement et sans préparation sur les sujets les plus difficiles et les plus complexes.

4° Quand il utilise la méthode de discussion de groupe, l'enseignant doit demeurer un guide préoccupé de promouvoir une réflexion méthodique, rigoureuse, respectueuse des méthodes propres à l'étude du sujet abordé, tout en tenant compte de la préparation des élèves. Il doit s'efforcer d'amener les étudiants à comprendre l'insuffisance de pensées qui seraient fondées sur le sentiment plus que sur un savoir véritable et à rechercher une analyse toujours plus approfondie des questions qui font l'objet des échanges.

La discipline collective

La discipline collective est autre chose. Appliquée à l'école, cette notion évoque l'ensemble des règles qui régissent la vie commune. Son but est d'assurer l'ordre, le bon fonctionnement de l'institution et la poursuite des activités et des objectifs éducatifs. A ces seuls énoncés, on voit bien qu'on est ici en face de réalités différentes de celles qui caractérisent la discipline personnelle ou l'autodiscipline. Manifestement, la discipline collective pose à la pensée éducative des problèmes d'une autre nature. Il importe donc de bien distinguer les deux disciplines et il n'est pas douteux que des malentendus nombreux proviennent souvent de ce qu'on ne le fait pas.

La discipline collective est un besoin évident. Seuls de grands naïfs peuvent croire à la possibilité d'une société sans règle et sans autorité. Déjà la plus petite assemblée d'adultes a besoin de son président et de son code de procédure. A plus forte raison un règlement est-il nécessaire à l'école, qui est une société fort complexe où se rencontrent adultes, enfants et adolescents. La pagaïe ne favorise la liberté de personne, surtout à l'école. L'enfant lui-même sent le besoin d'un ordre qui lui garantisse la sécurité qu'il recherche et la possibilité de mener à bien ses activités.

La discipline scolaire est une réalité entourée de soupçons. Les uns estiment qu'on a souvent trop compté sur elle en éducation, pensant qu'il suffit, pour bien former, de bien encadrer. La discipline générale de l'école leur paraît alors un masque donnant l'illusion d'une éducation de la personne qui ne se fait pourtant pas. Une fois sorti de l'école, disent-ils, on n'apporte pas avec soi le règlement de l'école et la discipline artificielle et toute extérieure qui y règne. D'autres gardent le souvenir amer et tenace d'inutiles brimades et d'obligations arbitraires que des règlements scolaires leur ont imposées. D'autres craignent que l'accent mis sur la discipline collective donne à la vie scolaire une rigueur excessive, voire une véritable raideur, cadrant mal avec les besoins des enfants et des adolescents et trop apparentée à l'idéal militaire. D'autres craignent qu'une trop grande insistance sur la discipline collective à l'école ne tende à promouvoir l'esprit de soumission et de subordination, au détriment des valeurs de spontanéité, de créativité et même de combativité.

Les craintes qu'expriment ces divers jugements ont des fondements évidents; on ne peut donc ignorer les dangers dont elles témoignent. Elles ne sauraient pourtant mettre en cause la nécessité d'une discipline collective à l'école. Aussi devrait-on aujourd'hui concilier plutôt qu'opposer les vérités de ceux qui appellent et de ceux qui craignent une plus grande discipline collective à l'école. On parviendrait de la sorte à une attitude éducative tenant compte de la variété des objectifs éducatifs en cause. Une telle attitude serait la garantie de l'équilibre des règlements scolaires.

Indiquons, dans cet esprit, trois règles qui pourraient guider l'attitude et l'action des éducateurs en matière de discipline collective à l'école.

1° En matière de discipline collective, on devrait éviter de se laisser entraîner dans des oppositions sommaires et peu éclairantes ou dans des jugements démagogiques. La réflexion éducative commune aura fait un important progrès quand on aura cessé d'opposer à une discipline collective insuffisante, le retour à des usages disciplinaires manifestement dépassés; à

l'"école libre", l'"école traditionnelle", à la discipline, la liberté, la spontanéité et la créativité. Entre les termes de ces diverses alternatives, il y a place pour une réconciliation, qu'il faut rechercher. Comme exemple de jugements démagogiques, on pourrait citer la tendance, assez ridicule, à voir des actes de répression ou des complots d'exploiteurs derrière les moindres règlements d'école.

2° On devrait revoir régulièrement le règlement de l'école en vue de le rendre capable d'assurer l'ordre, l'efficacité du travail et le respect des personnes. Il est non seulement normal mais nécessaire que le règlement de l'école contribue à maintenir la propreté des locaux, réclame une tenue corporelle et vestimentaire convenable, assure la régularité des travaux et des activités. Naturellement, on aura, sur ces divers sujets, des solutions différentes pour l'élémentaire et le secondaire, mais dans les deux cas on devra viser à ce que l'ensemble de la vie de l'école respire un ordre collectif véritable, mais dénué d'arbitraire ou de rigueur excessive.

3° Les éducateurs devraient se sentir tous responsables de la discipline générale de l'école. C'est dire qu'ils devraient se montrer solidaires du règlement de l'école et accepter d'apporter leur contribution pour qu'il devienne un élément positif et reconnu comme tel dans la vie de l'école. Cette responsabilité exige, en contrepartie, que chaque éducateur ait la possibilité de faire valoir son point de vue sur toute question relative au règlement de l'école.

6. *Le beau*

6. LE BEAU

Si on l'aborde pour théoriser, ce sujet est d'une difficulté extrême. Si on l'entreprend pour interroger des attitudes éducatives concrètes, on est sûr de trouver matière à réflexion utile. C'est cette seconde voie que nous suivrons ici.

Deux postulats de base guideront notre démarche. Le premier affirme que c'est la mission de l'école d'ouvrir au beau; le second, que cette ouverture doit être recherchée pour chacun des enfants et chacun des adolescents. A partir de là, on peut et on doit s'interroger beaucoup.

L'examen des convictions

L'éducation au beau est un affaire de ferveur. Non pas que celle-ci dispenserait du bon goût et de la compétence, mais on arrive difficilement à penser que l'ouverture des enfants et des adolescents au beau puisse se faire sans feu sacré. Cela est sans doute dû au fait que la beauté est affaire d'admiration, d'émerveillement et de recherche de la perfection.

Ce feu sacré existe-t-il autant qu'il faudrait? Notre civilisation est facilement plus pragmatique, terre-à-terre et soucieuse de confort et de commodités que préoccupée de beauté. Ces tendances risquent de se retrouver à l'école et d'imprégner la mentalité de beaucoup d'éducateurs. Aussi n'est-ce pas un exercice superflu de s'arrêter pour établir les motifs qui doivent inspirer l'éducateur et l'école dans leur propos d'ouvrir au beau. Il en est de deux sortes.

Le beau est un besoin de la personne. Alfred North Whitehead commençait ainsi son ouvrage sur les finalités de l'éducation: "La culture est faite d'aptitude à penser et d'ouverture au beau et au sens humain des choses. Elle n'a rien de commun avec la pure et simple possession de bribes d'informations. Un homme qui ne serait que bien informé est l'être le plus inutile et le plus ennuyant du monde. Ce que nous devons nous proposer de former, ce sont des hommes qui possèdent et de la culture et une connaissance experte dans une direction donnée. Leur expertise leur fournira une base d'où partir; leur culture les conduira aussi loin que la philosophie et aussi haut que l'art." (44) Ces lignes établissent bien la variété, la hiérarchie et le dynamisme des grandes finalités de l'éducation. L'ouverture au beau y occupe une place qui ne le cède à aucune autre en importance. Ce n'est pas sans motifs. Le beau est une source d'épanouissement. Il offre à la personne des joies qui sont parmi les plus profondes. Il la fait communier aux richesses les plus précieuses de la collectivité. Si bien qu'en un sens, on est riche ou on est pauvre, selon qu'on est ouvert au beau ou qu'on ne l'est pas.

L'ouverture des personnes au beau est également un besoin de la collectivité et ce besoin est aujourd'hui plus grand que jamais. On sous-estime beaucoup cet aspect des choses. Il est pourtant évident. La principale raison de ce besoin réside dans le fait que les hommes interviennent de plus en plus dans l'environnement collectif. Par quoi ils peuvent en détruire l'harmonie ou contribuer à la conserver ou à la restaurer. On peut songer ici aux interventions qui affectent la nature elle-même. Elles sont si nombreuses que nous vivons de plus en plus dans un monde construit. Il faut songer également aux innombrables interventions qui affectent tout ce qui touche nos sens. Leur liste serait interminable. A la ville comme à la campagne, chacun joue constamment avec l'environment visuel et auditif des autres, soit qu'il bâtisse, restaure ou peigne sa maison; soit qu'il abatte un arbre, pose une affiche; soit qu'il choisisse la musique qu'il fera entendre au supermaché ou qu'il décide de ne pas respecter un silence souhaité. A quoi il faut ajouter, évidemment, ces interventions toujours plus nombreuses que permettent et entraînent nécessairement les média. Gouvernants, bâtisseurs de routes, architectes, artistes de toutes espèces, ingénieurs, entrepreneurs, commerçants, industriels, administrateurs, propriétaires, agents de publicité ou même simples résidents: tout ce monde fait qu'un quartier, une ville et un pays sont beaux ou laids. La vie n'est pas la même dans un cas et dans l'autre. Dans ce contexte, le souci pour le beau que développe l'école intéresse le bien public. Si l'on se préoccupe de la qualité de la vie, on ferait donc bien de penser au sort qu'on fait à l'éducation du sens esthétique à l'école.

La démocratisation du beau

La démocratisation de l'éducation implique la plus grande accessibilité possible de tous au monde de la culture. Mais de quelle culture s'agira-t-il? Des groupes opposent aujourd'hui la culture "bourgeoise" à celle des "travailleurs" et parlent comme si les malaises de l'école résultaient principalement de l'obstination qu'on montre à vouloir imposer aux "fils de travailleurs" une culture qui n'est pas faite pour eux et qu'ils refusent. Il en résulte confusion et incertitude dans les objectifs que poursuit l'école. Deux règles pourraient contribuer à éclairer ce problème.

1° On ne devrait pas retenir comme utile à l'éducation la distinction qu'on fait souvent entre valeurs bourgeoises et valeurs non bourgeoises.

En premier lieu, parce que cette distinction n'est pas éclairante. Si la notion de bourgeoisie n'a déjà pas des contours très définis dans notre société, à bien plus forte raison la notion de valeurs bourgeoises. Sans doute y a-t-il quelques

manifestations dans l'ordre du goût qui ne sont accessibles qu'à la classe la plus fortunée: seuls les riches peuvent se procurer des verreries précieuses, des bijoux ou des oeuvres d'art très coûteuses. Mais par-delà ces cas, quel brassage! Des salariés modestes apprécient l'artisanat, la grande musique, se vêtent avec finesse; de leur côté, des universitaires, mieux payés, s'habillent comme des prolétaires, s'entourent de pacotilles et parlent comme des charretiers. Et comment discernera-t-on aujourd'hui les valeurs bourgeoises des autres? La musique de Monteverdi, de Haydn et de Mozart a été conçue pour des palais et des princes: faudra-t-il la classer bourgeoise et la bannir des programmes destinés aux défavorisés? Et faudra-t-il considérer comme bourgeoise la préoccupation pour l'écriture et le langage corrects, pour la courtoisie des manières et pour tant de choses qu'on qualifie habituellement de "civilisées"?

Un second motif de refuser cette distinction est plus important encore. Il réside dans le fait qu'en acceptant d'entrer dans la problématique qu'elle établit et en refusant d'initier à la culture dite bourgeoise, on contribue à enfermer les défavorisés dans une situation d'infériorité. Le drame qui en résulte n'est pas qu'individuel. Comment pourrait-on bâtir un avenir collectif respectable si l'école refuse systématiquement d'initier aux oeuvres les plus élevées, sous prétexte qu'elles ne sont pas encore accessibles aux masses populaires? Le nivellement collectif par le bas et la démocratisation de l'indigence culturelle, tels sont les résultats auxquels mènerait l'éducation si elle se laissait guider par des visions idéologiques étroites et dépassées.

A la place de cette dichotomie sommaire et simpliste, l'école doit se donner une approche du beau dominée par la générosité et l'idée d'ouverture. Intéresser à tout ce qui est authentiquement beau, d'où que cela vienne: voilà le seul objectif qui convienne à l'école. A partir de là, on peut reconnaître sans hésitation que certaines prétendues valeurs nées ou appréciées dans les milieux plus favorisés n'ont aucun prix: Molière se moquait avec raison des précieuses ridicules, férues de poésie sucrée. Mais on ne saurait se moquer de Molière. Inversement, on peut constater que les milieux modestes peuvent apporter à la recherche collective de la beauté une contribution irremplaçable. En témoigne tout ce que le folklore des peuples a fourni et fournit encore à leur culture.

2° On devrait aborder la difficile question de l'ouverture à la culture des classes défavorisées avec un seul objectif en tête: *y faire accéder dès à présent.*

Personne ne songerait à nier l'incidence du milieu d'ori-

gine et de l'environnement social d'un enfant sur sa capacité de s'ouvrir au beau et sur ses divers apprentissages culturels. Mais dans notre société actuelle, l'école est manifestement accessible à tous jusqu'à la fin du secondaire. Dans ces conditions, les vraies questions que doivent se poser les éducateurs sont celles qui les conduiront à trouver les moyens d'utiliser à plein les ressources de la pédagogie et de l'école, de manière que les enfants en chair et en os qui la fréquentent y trouvent l'accès le plus large possible à tous les avantages de la culture.

Ces questions établiront une approche qui relativise la place de l'idéologie dans la réflexion éducative. Avec grand profit. Car il n'est pas demandé aux éducateurs de "renvoyer la beauté (...) à la fin des temps" Camus, (45) mais d'y ouvrir dès à présent le coeur et l'âme des enfants et des adolescents. Le mérite de cette approche est de tourner les éducateurs vers les questions — et, en conséquence, les devoirs — proprement pédagogiques.

Comment miser sur l'ouverture au beau, si mince soit elle, qui existe toujours, même chez les enfants les plus défavorisés? Comment adapter les stratégies éducatives pour bien tenir compte des difficultés particulières à ces enfants? Comment graduer les objectifs à poursuivre? Quelles oeuvres choisir et privilégier pour tenir compte de la sensibilité d'un milieu, mais sans le priver de l'ouverture la plus large possible à la culture? Comment exploiter les ressources culturelles qui restent accessibles à des budgets serrés, comme le contact avec la nature, les monuments publics, les musées, la radio, la télévision? Comment engager le milieu lui-même dans des entreprises d'ouverture culturelle qui seraient à sa portée? Bref, comment ouvrir au beau le plus possible, sous toutes ses formes, *tout de suite?* Toutes ces questions concernent le projet éducatif concret. Elles sont moins grandiloquentes que d'autres, mais les réponses qu'on y apporte dans le quotidien de l'école importent à des vies. Elles sont celles qu'impose l'objectif de démocratisation du beau, quand on la veut pour aujourd'hui.

L'ouverture au beau

Ces mots expriment bien le propos que doit se donner le projet éducatif. Ouvrir, c'est établir des voies et une capacité d'accueil et c'est bien de cela que se préoccupe une éducation au beau. Mais pour dépasser ces généralités, les éducateurs devraient se poser deux trains de questions.

1° Le premier les conduirait à s'interroger sur la responsabilité de chacun dans le projet d'éducation au beau.

L'univers du beau est pour ainsi dire sans limite. Le beau éclate dans la nature; il est souhaité dans toutes les oeuvres de

l'homme. C'est une fleur, la blancheur de la neige, un rocher, une ombre, un éclat de soleil. C'est aussi le monde quasi illimité de la musique, de l'architecture, de la peinture. C'est la langue bien parlée, la politesse et la courtoisie des échanges, la propreté et l'ordonnance de l'environnement. C'est une pensée clairement exprimée, une démonstration rigoureuse, une lettre soigneusement rédigée. C'est l'artisanat et tout le travail bien fait: une maison, un mur, un instrument, un vêtement, une affiche. C'est le monde des liturgies qui parlent de Dieu et celui des grands arts qui parlent de l'homme: le théâtre, le cinéma, le roman, un poème. Le beauté est modeste et elle est sublime. Elle intéresse tous les sens; elle concerne l'esprit. Elle est présente partout ou demande à l'être.

Cette énumération démontre, à elle seule, qu'il est impossible d'enfermer le beau dans un seul enseignement, d'en faire l'objet d'une seule forme d'apprentissage et même de quelques activités ou missions strictement spécialisées. On ouvre au beau dans l'enseignement des sciences de la nature, dans celui des sciences pures, dans celui de la géographie, de l'histoire, de la musique, de la littérature, des arts plastiques, des langues, de la religion; dans l'apprentissage des diverses techniques; partout où l'on parle, partout où l'on écoute, partout où l'on écrit, partout où l'on regarde, partout où l'on fait des choses, partout où l'on apprend.

Par son écologie générale, l'école favorise-t-elle la passion du beau: du point de vue de ce que l'école donne à entendre? du point de vue de la propreté et de l'aménagement des locaux? Les éducateurs s'entendent-ils assez pour promouvoir collectivement, en acceptant des standards communs quand il le faut, le sens du fini et du travail bien fait? le respect du lecteur dans tous les travaux écrits? une tenue vestimentaire propre et correcte?

A l'intérieur de son enseignement et des activités dont il a charge, chacun des éducateurs saisit-il toutes les chances d'ouvrir au beau auquel cet enseignement ou ces activités pourraient donner accès? Chacun donne-t-il l'exemple d'un souci du beau qui s'étende à tous les aspects de la vie, des travaux et des comportements? Chacun est-il assez convaincu de l'importance de l'éducation à la courtoisie et y apporte-t-il sa contribution? L'un ne détruit-il pas parfois le travail de l'autre, ou celui de toute l'école, par sa négligence à exiger assez ou par sa tendance à la complaisance?

La communauté éducative a-t-elle le souci d'ouvrir à toutes les formes du beau: des plus modestes, qui restent souvent d'une importance humaine tout à fait cruciale, aux plus sublimes, qui donnent accès à la transcendance? Le beau est ce

qui nous dépasse. L'école entraîne-t-elle assez à ce dépassement?

2° Depuis quelques années, l'idée de créativité domine la pédagogie du beau. C'est une idée capitale; elle ne doit pourtant pas dévorer toutes les autres. Quand elle le fait, les pertes sont dramatiques. Aussi, un second train de réflexions pourrait-il s'attacher à mettre en cause le bien-fondé de renfermer toute l'éducation de l'ouverture au beau dans cette seule idée. On redécouvrira ainsi des facettes trop négligées d'une tâche complexe.

Une société a besoin de créateurs, mais tous les individus n'en seront pas. Pas, du moins, dans chacune des sphères du beau qui pourraient les concerner. Par ailleurs, il importe souverainement aux personnes et à la société en général que l'ouverture de chacun au beau soit la plus large possible. C'est dire qu'une part importante du projet éducatif d'ouvrir au beau restera axée sur la découverte de l'univers esthétique; sur l'art d'apprendre à s'émerveiller, à regarder, à écouter; sur la capacité à juger, à soigner ses choix, à chercher les plaisir difficiles.

D'un autre côté, on peut se demander si l'insistance unilatérale et intempestive sur l'idée de créativité ne risque pas de tarir précisément ce qu'on veut développer. Il ne suffit certes pas d'inviter les jeunes à s'exprimer pour les orienter sur les voies d'une production créatrice. Dans les cas ordinaires du moins, la créativité tourne court quand on n'a pas appris à maîtriser les techniques de base par les exercices qui s'imposent et quand on reste ignorant des traditions d'un art. Beauté et discipline vont bien ensemble, tout comme création et mémoire. Car le passé de l'art fournit le terrain à partir duquel peut s'élancer le génie créateur. Rien n'illustre mieux cette loi que le témoignage où Schoenberg, qui a tellement révolutionné la musique de son temps, énumère, avec la précision d'un critique, tout ce qu'il doit à Bach, à Mozart, à Beethoven, à Wagner, à Brahms. A quoi il ajoute: "J'ai aussi beaucoup appris de Schubert et aussi de Mahler, Strauss et Reger. Je ne me suis soustrait à personne et je puis, par conséquent, dire de moi-même: mon originalité vient de ce que j'ai tout de suite imité tout le "bien" que j'aie jamais perçu. Même quand je ne l'avais pas d'abord vu chez d'autres. Et j'ai le droit de dire que, souvent aussi, je l'ai vu d'abord chez moi. Car je ne me suis jamais arrêté à ce que j'ai vu: je l'ai acquis afin de le posséder, je l'ai élaboré et élargi et cela m'a amené à faire du "neuf". Je sais qu'un jour on reconnaîtra dans cette nouveauté combien intimement elle se trouve liée avec le meilleur de ce qui nous a été donné en exemple. Mon mérite est d'avoir écrit une musique véritablement nouvelle qui, de même qu'elle est issue de la tradition, est destinée à devenir une tradition." (**)

La fréquentation des chefs-d'oeuvre

Les générations actuelles ne sont pas très portées vers le passé et l'histoire. Elles sont engouffrées dans les préoccupations d'un présent dévorant et la prévision d'un avenir énigmatique. Les sciences et les techniques, qui vieillissent vite, occupent un champ toujours plus large de la conscience: elles finissent par imposer le sentiment que le passé est toujours "dépassé". Ces tendances, qu'accentue une accélération sans précédent du changement, engendrent un prurit d'actualité qui gagne tout le monde, y compris le monde scolaire. Le souci d'être "relevant" et actuel devient une obsession. On est convaincu qu'on ne peut attirer l'intérêt et retenir l'attention qu'en présentant, d'une façon qui provoque la surprise, une nouvelle nouveauté.

Il ne saurait évidemment être question de bannir l'actualité de l'école. A l'occasion de l'un ou l'autre enseignement, un grand événement, un fait divers, une chanson récente, le journal du matin même peuvent servir à provoquer l'attention, à illustrer une réflexion, à poser un problème d'une façon qui retienne. Mais la présence envahissante de l'actualité et le prurit dont nous venons de parler posent problème et méritent d'être contestés.

Evidemment, l'actualité recouvre beaucoup de choses, des plus évidentes frivolités aux grandes oeuvres que notre temps peut également produire. On ne voit pas pourquoi l'école n'accueillerait pas les grandes oeuvres de notre temps. Mais le problème est de les discerner, et dans une certaine mesure seul le temps permet d'y parvenir. C'est pourquoi on ne devrait pas s'empresser d'introduire à l'école l'oeuvre du jour, qui n'a pas encore reçu ni l'épreuve de la critique ni celle du temps. Tristesse de voir de jeunes écoliers analyser et triturer des ouvrages de troisième catégorie qu'impose trop souvent encore l'école!

Quant à l'actualité tapageuse, celle des journaux, des magazines, des artistes à succès, on se demande comment on peut trouver utile qu'elle entre aussi largement à l'école qu'elle le fait aujourd'hui. C'est bien mal comprendre celle-ci que de lui assigner une vocation qui l'apparente aux média et voudrait la faire rivaliser avec eux. On attend de l'école autre chose, surtout en matière d'ouverture au beau: qu'elle s'intéresse au durable et y intéresse; qu'elle soit sévère dans ses choix et enseigne à l'être.

Ces remarques conduisent donc à une double règle que devrait se donner l'école: rester réservée par rapport à l'actualité; axer résolument les choix sur les véritables chefs-d'oeuvre. Il n'y a pas lieu de négliger ceux qui viennent du passé; comme le notait Albert Camus, l'art est un domaine où la notion de progrès est parfaitement ridicule [47].

La langue

La maîtrise de la langue n'est pas seulement nécessaire pour donner accès à l'univers de la pensée conceptuelle exprimée par les autres; on ne peut s'en passer pour penser soi-même: "nous vivons dans notre langue maternelle comme dans notre corps" (48). Cette dernière est donc plus qu'un instrument de communication utile; elle établit "le style originel, foncier, unique de notre conscience" (49). Cette seule remarque suffit à montrer que le problème de la langue maternelle est d'une importance tout à fait particulière.

Or si ce problème est important et vital partout au monde, il est aigu chez nous. C'est qu'en matière de langue maternelle, le monde scolaire a besoin d'orientations claires et fermes, qui lui manquent dangereusement. En plus des méfaits causés par des orientations pédagogiques ou des situations qui méritent d'être mises en question, comme l'accent trop exclusif mis sur la culture de la langue parlée, le manque de précision des programmes-cadres, l'importance démesurée accordée à la linguistique au détriment des exercices essentiels à l'apprentissage du langage, la crainte exagérée des manuels, deux menaces pèsent particulièrement lourd chez nous aujourd'hui. La première réside dans la tendance qu'on trouve depuis quelque temps, dans certains milieux, à considérer comme bourgeois ou secondaire le souci de la langue correcte. La seconde, qui est liée à la première, tient au fait que l'école n'arrive pas à prendre clairement position en face de ce qu'on appelle, depuis quelques années, le "joual".

Il est urgent d'opposer à ces menaces la volonté très ferme et explicitement affirmée de faire que l'école enseigne à l'enfant sa vraie langue: la langue française commune. "A l'école, l'enfant apprend *sa* langue: non pas son parler spontané, qui est d'ailleurs appris; non pas la langue des professeurs, qui peut être relâchée, ou pédante; mais sa langue, à savoir le commun langage, élaboré par des siècles d'expérience commune, formé par une longue et admirable sélection naturelle et enfin par le travail des grands écrivains." (50) Sur cette base, la seule qui puisse nous faire héritiers et participants d'une grande culture, il est possible de parler d'ouverture au beau par l'étude de la langue, en sachant ce qu'on veut.

Mais en plus de cet objectif clairement proclamé, une politique de l'ouverture au beau par la langue devra se donner également quelques règles précises. Nous en proposons cinq.

1° L'école doit reconnaître les liens étroits qui unissent la pensée et les sentiments à leur expression, orale ou écrite. "Style is the ultimate morality of mind", écrivait Whitehead. Cette vue est d'une importance capitale. Une politique

d'ouverture au beau est évidemment privée de tout dynamisme et de tout fondement si l'on considère le style comme un accessoire plus ou moins superflu de la parole ou de l'écrit. Pour ce qui prétend être français, le style c'est la clarté, la précision, la rigueur, la mesure de la pensée, l'agencement ordonné du discours. Ce ne sont pas là des choses dont l'école pourrait se désintéresser.

2° L'école doit considérer l'apprentissage de la langue écrite comme essentiel à la poursuite de la culture et d'une maîtrise des mécanismes du langage. Ce principe n'invite pas à minimiser l'importance de l'apprentissage de la langue parlée: il demande qu'on ne lui subordonne en aucune façon celui de la langue écrite ([51]).

3° Tous les éducateurs doivent avoir le souci de la perfection de la langue dans tous les travaux demandés aux étudiants et dans toute la littérature qui leur est offerte à l'école. Celle-ci est un lieu de contradiction si un cours peut défaire ce que l'autre bâtit. Il est par ailleurs évident que, relativement à un objectif aussi central que celui de l'apprentissage de la langue maternelle, l'action éducative doit être cohérente, continue et inlassable.

4° L'école doit incarner sa politique générale d'enseigner à l'enfant *sa* langue maternelle dans une règle précise bannissant l'usage d'une langue incorrecte, comme le "joual", dans les travaux des élèves. L'école devrait par ailleurs enseigner que l'usage d'une langue incorrecte n'a sa place dans la littérature qu'à titre exceptionnel et lorsqu'il est exigé pour mieux exprimer la vérité d'une situation particulière.

5° Enfin, l'école doit constamment s'appliquer à faire en sorte que seules les grandes oeuvres de la littérature française et québecoise et des ouvrages de qualité soient proposés à l'étude des élèves. Pour l'école: des oeuvres de valeur.

7. *La volonté de vérité*

7. LA VOLONTÉ DE VÉRITÉ

Abordant le thème de la vérité, nous établirons d'abord l'évidence d'un grand besoin. Ensuite, nous essayerons de contribuer à y répondre.

Le besoin

Dans une importante mesure, ce sont ses attitudes en face de la vérité qui font la physionomie d'un homme, sa valeur personnelle, son utilité au service de la communauté. Est-on sceptique, raisonneur, intuitif, ignorant, pédant, rêveur, satisfait, pragmatique, méthodique, profond, borné, menteur, incompétent, léger, superficiel, incohérent, arbitraire, rigoureux, tricheur, anxieux, méditatif, nihiliste, dilettante, inconsistant, raisonnable? Tous ces mots expriment des manières d'être ou des comportements en face de la vérité. De quelque façon qu'ils entrent dans la composition d'une personnalité, ils expriment les résultats d'influences variées qu'on peut bien appeler une "éducation".

Car les attitudes de chacun en face de la vérité ne tiennent évidemment pas qu'à la naissance, à l'hérédité ou encore à la liberté de la personne. Elles sont provoquées, engendrées et nourries par tous les facteurs qui contribuent à façonner un homme: le milieu familial, l'influence des amis, la rue, le travail, la télévision, les lectures, des rencontres décisives, des expériences marquantes. A cette liste, il faut évidemment ajouter l'école qui convoque et rassemble les jeunes dans le but d'apprendre, pendant des heures et des heures, des jours et des jours, pendant des années maintenant nombreuses pour tous. Quelle que soit l'importance de toutes les écoles parallèles, il faut bien reconnaître le rôle absolument capital que joue et doit jouer l'institution scolaire dans la formation des esprits, c'est-à-dire dans l'élaboration de manières d'être et de se comporter à l'égard de la vérité.

Il n'est pas besoin d'un discours plus long pour qu'apparaisse la nécessité d'une "politique de l'esprit" (Valéry) pour l'école. Cette nécessité est si évidente qu'à un projet éducatif qui prétendrait s'en passer il manquerait quelque chose d'absolument essentiel. Il répugne à l'idée de projet de laisser au hasard de décider de choses aussi importantes que les manières de se situer et de se comporter en face de la vérité. "Des peuples entiers se laissent hébéter...", constatait avec étonnement et tristesse Karl Jaspers, pensant aux expériences totalitaires[52]. Il est plus d'une manière de parvenir à ce résultat facile. La nôtre pourrait bien résider dans le fait de livrer largement la formation de l'esprit au hasard, à l'arbitraire, à l'incohérence, au caprice, aux contradictions, au laisser-faire.

Il faut donc surmonter le sentiment de vertige défaitiste que suscite aujourd'hui l'évocation du mot "vérité" et ne pas craindre de poser la grande question: *quelle doit être la politique de la vérité pour l'école d'aujourd'hui?* Entreprendre de répondre à cette question n'est aucunement prétentieux quand on le fait dans l'esprit que nous avons décrit en parlant de la tâche de "nommer" les valeurs. C'est simplement assumer une responsabilité difficile mais nécessaire.

Cette politique sera une politique pour aujourd'hui. C'est-à-dire qu'elle tiendra compte dans toute la mesure du possible de ce que sont le savoir, la raison, et également la déraison, de notre temps. Elle décrira pour nous et pour maintenant ce que signifie concrètement le mot "vérité" dans la mission de l'école. Elle ne proposera pas de nouveaux programmes, mais elle fournira à toute la vie de l'école, et notamment à l'enseignement, une grande visée, une inspiration, une manière de se comprendre et de se situer. Elle contribuera à donner à l'école cette cohérence que suggère et réclame l'idée de projet et qui manque tellement. Elle sera, en tout cas, le refus clair et net de l'incohérence érigée en système ou acceptée comme climat d'une éducation qui prétendrait être valable. Elle intéressera et interpellera les éducateurs, dans leur enseignement spécialisé comme dans leur contribution à l'ensemble de la vie de l'école. Elle ira les solliciter jusque dans les propos et les comportements qui ne sont pas formellement des actions éducatives mais comptent souvent tellement dans la formation d'un jeune.

La volonté de vérité

Pourvu qu'on dévoile le mieux possible leur signification concrète, les deux mots qu'on vient de lire pourraient servir à formuler une "politique de l'esprit" pour l'école d'aujourd'hui.

Ces deux mots sont choisis à dessein. D'un côté, on ne saurait bâtir une politique de l'esprit en éludant le mot "vérité". L'esprit est fait pour la vérité. D'un autre côté, il serait inutile de demander à l'école de "transmettre la vérité". Ce serait supposer qu'elle puisse déchiffrer l'énigme du sphinx. Personne ne prendrait au sérieux cette mission impossible; et à demander trop, on n'obtiendrait rien.

Ce serait par ailleurs trop peu que de souhaiter pour l'école qu'elle développe l'amour ou le goût de la vérité. Ces formules sont molles, suggérant plutôt l'image du repos et du contentement. La vérité est objet d'une recherche. Celle-ci n'a rien d'idyllique. Au surplus, toutes les vérités ne sont pas aimables et le goût de la vérité importe moins que les décisions qui y mènent.

C'est donc bien la *volonté de vérité* qui exprime le mieux ce que doit être la politique de l'esprit pour l'école. La volonté est

désir, fermeté, initiative, résolution, ressort, ténacité: tout cela est partie intégrante d'une politique qui attelle à une tâche exigeante. Mais une politique ne se bâtit pas avec des synonymes. Qu'est-ce vraiment que la volonté de vérité? Nous répondrons par une série de propositions qui tenteront d'établir progressivement et ce qu'elle est et ce qu'elle n'est pas. La série restera pourtant ouverte, comme il sied à la complexité et à l'ampleur de l'immense sujet que nous abordons.

1. *La volonté de vérité* ne cherche pas à tout savoir. Ce n'est ni possible, ni nécessaire, ni important. Whitehead remarquait avec finesse qu'il y a beaucoup de plaisir à ignorer allègrement un tas de choses.

Il s'agit donc de choisir. Qui dit choix, dit critères. La volonté de vérité se préoccupe énormément des critères des choix qui conduisent chacun à s'intéresser ou à ne pas s'intéresser à certaines sphères du savoir. *Qu'est-ce qu'il importe de savoir?* Voilà une très grande question pour toute politique de l'esprit, personnelle ou collective. Cette question interpelle les éducateurs tout particulièrement, car l'école doit habituer à s'attacher à ce qui importe.

Affirmer l'importance de cette question n'est pas la même chose que d'y répondre, mais chercher d'y répondre est impliqué dans toute volonté véritable de vérité, qu'elle soit personnelle ou collective. Dans une certaine mesure, tout ce que nous allons dire maintenant pourrait être vu comme un essai de réponse à cette question essentielle.

2. *La volonté de vérité* n'est pas la même pour tous. Certains services, certaines professions exigent des connaissances et des habiletés que d'autres ne requièrent pas. Un historien peut ignorer la chimie; un philosophe, la géographie. Mais un biologiste ne peut ignorer l'apport de Pasteur et un philosophe se contenter du système et des intuitions de Karl Marx. Par ailleurs, certaines aptitudes naturelles méritent d'être développées et cela compte également dans le choix de ce qu'on entreprend de savoir. Le bon sens populaire ne se trompe pas en suggérant qu'on fasse profiter les talents qu'on a et qu'on ne force pas trop ceux qu'on n'a pas. Enfin, il est manifeste que toutes sortes de situations, comme quantité d'événements, modifient constamment pour chacun ce que peut et doit être sa volonté de vérité. Jamais deux cerveaux n'auront fait ni ne pourront faire le même chemin. Une lecture, un spectacle, une rencontre, une expérience, une responsabilité: tout repose constamment la question de savoir ce que sera pour chacun la volonté de vérité.

Que vais-je, moi, vouloir savoir? Voilà une autre grande

question. Elle précise la question précédente et l'applique à la destinée de chaque personne. Elle est la question permanente que pose, pour chacun, la volonté de vérité. Toute existence, avec ses avatars, ses détours, ses imprévus, ses nouveaux projets, exige un réajustement constant du projet intellectuel de la personne à la lumière de cette question. Les collectivités humaines n'échappent pas, elles non plus, à cette interrogation.

3. *La volonté de vérité* exige pour tous certains apprentissages de base. Il n'existe pas de théorie éducative qui conteste cette règle. La difficulté réside évidemment dans la détermination de ces apprentissages. Lesquels sont vraiment essentiels? A notre époque, la volonté de vérité suppose certainement pour chacun une bonne maîtrise de sa langue maternelle, une suffisante expérience du monde scientifique, un certain sens de l'histoire.

Il ne faut pas considérer comme un luxe ou une pure affaire de raffinement la possession d'une bonne connaissance de sa langue maternelle. La logique, la rigueur et la précision de la pensée sont en jeu dans la langue. Sans les ressources d'une syntaxe et d'un vocabulaire adéquats, il est difficile et parfois impossible d'exprimer par les mots ce qu'on perçoit et il est même difficile de percevoir ce que les autres expriment. Cela est particulièrement vrai quand on veut dépasser le niveau d'une pensée rudimentaire et sommaire. La volonté de vérité passe donc par la recherche de la maîtrise de la langue maternelle.

Une certaine pratique de la raison scientifique est aujourd'hui nécessaire à la vie de l'intelligence et à une volonté de vérité. Cette pratique permet d'avoir de la science, de ses méthodes, de ses objets et de ses certitudes, une expérience qui ne soit pas qu'imaginée ou empruntée. Quand il s'exerce sur des objets qui relèvent ou doivent relever de la science, l'esprit animé de la volonté de vérité s'impose toutes les exigences et tous les contrôles pertinents. Pour toutes les questions et tous les domaines qui relèvent de la science, la volonté de vérité n'est rien d'autre que ce qu'on appelle l'esprit scientifique.

De la pratique de l'histoire, l'esprit animé par la volonté de vérité tire plus encore qu'une sagesse et des enseignements nombreux; il acquiert le sens de la durée, de la précarité et de la difficulté des choses humaines. L'esprit est-il ouvert quand il n'a le sens ni de la profondeur du temps ni du devenir de l'homme? Appliquée à l'histoire, la volonté de vérité devient souci de respecter scrupuleusement les faits, de se méfier des simplifications, des caricatures, des procès d'intention, des injustices envers les morts, des lectures idéologiques du passé.

4. *La volonté de vérité* est très consciente de l'importance et du rôle primordial du savoir scientifique, mais elle n'est pas compatible avec la croyance en une explication scientifique, définitive et exhaustive, prochaine ou lointaine, du monde et de l'existence dans sa totalité.

Les vrais savants reconnaissent qu'il y a une infinité de questions dont ils ne détiendront jamais la réponse. Ils refusent, certes, de poser des limites à leurs recherches et à leurs interrogations, mais ils comprennent que "le domaine scientifique, constitué par l'exactitude contraignante et universellement valable, ne peut être présenté comme constituant la vérité absolue." (53) Pour impatient donc qu'il soit de faire reculer les frontières du savoir, l'être animé par la volonté de vérité n'en reconnaît pas moins les limites de la connaissance scientifique. Une loyauté élémentaire l'amène à reconnaître que celle-ci ne fournit pas une explication de la totalité du réel, qu'elle n'explique pas à l'homme le but de son existence, qu'elle ne répond pas aux questions qui portent sur le sens, qu'elle a besoin de présupposés qu'elle ne peut elle-même démontrer.

Dans une page d'une grande lucidité, Karl Jaspers a décrit l'illusion qu'engendre, pour l'esprit, le monde scientifique et technique dans lequel nous vivons: "L'homme moderne appuie sur des boutons, tourne un volant, agit sur une manette, et il a la lumière, le son, le téléphone, le chauffage. Il monte en tramway, en chemin de fer, en voiture ou en avion. Il n'a aucun besoin de savoir quels phénomènes physiques exactement sont impliqués par ces gestes. La science de la technique s'en occupent pour lui; elle feront tout ce qui est nécessaire. Elles frabriquent en quelque sorte notre bonheur. Le spécialiste peut tout, du moins pourra-t-il bientôt tout. Chacun est spécialiste dans son domaine étroit, et il attend des autres spécialistes ce dont il a besoin. Tout le monde vit comme si tout cela était dirigé depuis un centre unique. Or ce "centre" n'est pas occupé par un spécialiste; dans ce "centre", il n'y a rien." (54)

La volonté de vérité apprécie la contribution de la science; elle accepte son dynamisme et son propos, mais elle refuse la "superstition de la science".

5. *La volonté de vérité* accepte comme inévitable la question englobante que pose la totalité du réel. Pourquoi y a-t-il de l'être et non pas rien? Qu'est-ce que l'homme? Qu'est-ce que l'univers pour l'homme? Que suis-je, moi qui pose ces questions? Quel est le sens de mon destin et, même, de ma mission?

Cette acceptation de la question englobante n'est pas arbitraire; des motifs décisifs en imposent la nécessité. L'esprit ne saurait se cantonner dans un provincialisme intellectuel qui l'enfermerait dans des questions particulières et lui soustrai-

rait la vision de l'ensemble. Le dynamisme qui le définit s'y oppose. L'esprit est par ailleurs obligé de constater que le cumul de vérités partielles, même parfaitement maîtrisées, ne réussit pas à rendre compte de la totalité et à fournir sur l'homme et son monde une vue qui ne les diminue ou ne les trahit pas. Pour lui, accepter la question englobante est affaire de loyauté, l'ignorer est une tricherie.

L'homme animé par la volonté de vérité ne cède donc pas à l'invitation des mots endormeurs qui lui suggèrent: n'y pense pas; il vaut mieux ne pas s'arrêter à ces questions-là (55). Il accepte de sentir le sol manquer sous ses pas. Il ajoute à ses préoccupations de spécialiste la volonté de rester ouvert aux réalités transcendantes. La question de la Vérité, celle de Dieu, comptent pour lui. Il ne prétend pas les résoudre, mais il constate qu'elles importent à la recherche du sens. Il ne fuit pas ce qui lui échappe. Dans cet esprit, il apprécie le pouvoir évocateur de l'art pour la vie de l'intelligence et, par delà tous les doutes, il comprend le sens humain de la foi religieuse.

6. *La volonté de vérité* est volonté de *vérité* et non pas seulement volonté de maîtriser les techniques qui pourraient y conduire. L'affirmation qu'on vient de lire aurait semblé parfaitement superflue en d'autres temps, tant elle aurait paru aller de soi. Mais notre époque en est une où, pour plusieurs, le slogan "apprendre à apprendre" voudrait définir la mission ou la finalité de l'école.

Reconnaissons d'abord la part de vérité de ce slogan. Il est vrai que le jeune d'aujourd'hui est appelé à vivre dans un monde où les connaissances de tous ordres se renouvellent constamment et rapidement. Et il est vrai, en conséquence, que l'école ne peut se contenter de transmettre des connaissances et qu'elle doit aider à maîtriser les voies mêmes ou les techniques du savoir, dans une perspective d'éducation permanente. Ce qui ne va plus, c'est la part de négation, inutile et inacceptable, dont l'affirmation de ce dernier souci s'accompagne. Trois remarques s'imposent à ce sujet.

Manifestement, la volonté de vérité est vidée de son sens et de sa portée véritables si elle n'est que recherche de techniques du savoir. Après tout, ces techniques sont sans but et sans signification si elles ne sont elles-mêmes ordonnées à la quête de connaissances utiles et éclairantes.

Il faut voir également que cette approche ne répond pas aux besoins et aux aspirations de l'enfant et de l'adolescent. Si ceux-ci peuvent s'intéresser aux divers apprentissages du savoir, ils aspirent également à comprendre et ils recherchent des explications qui répondent à leurs interrogations.

Enfin, il est bien manifeste que les techniques du savoir ne peuvent fonctionner à vide et d'une façon formelle, sans

impliquer des contenus. Dans la plupart des cas, il n'est pas possible d'apprendre à apprendre, sans apprendre, tout simplement.

7. *La volonté de vérité* résiste à tout ce qui détourne de la recherche du vrai. C'est qu'elle est proprement une *volonté* et qu'à ce titre elle n'est pas compatible avec les diverses formes de la démission. Il en existe plusieurs.

On démissionne devant la tâche de rechercher la vérité par indifférence, par paresse, ou encore parce qu'on se laisse gagner par un scepticisme ou un nihilisme "démobilisateurs". Ces deux dernières attitudes sont fréquentes. Elles sont particulièrement contraires à la volonté de vérité, car cette volonté n'existe pas sans un minimum de confiance en la possibilité de parvenir à son but. "Dire: cela n'existe pas, c'est dire: je n'en veux pas."

Inversement, on démissionne souvent parce qu'on se contente trop vite et trop facilement de l'opinion qu'on professe. L'exaltation de la pensée subjective et l'affirmation constamment répétée du droit qu'a chacun de penser ce qu'il veut conduisent à cette satisfaction démesurée de soi-même. A chacun sa vérité. Ce slogan rend la vie de l'esprit plutôt confortable, mais la volonté de vérité n'accepte pas cette solution de facilité. Elle exige que chaque moi pensant se mette en état de stricte soumission et dépendance à l'égard du vrai. Elle reconnaît que dans l'ordre du savoir l'homme est mesuré plus qu'il ne mesure, "découvreur" plus que "créateur".

L'être animé par la volonté de vérité croit donc assez en la raison pour consentir à chercher sérieusement. Il croit en l'esprit, mais sans en ignorer les limites. Il sait tout ce qu'il existe de mensonges, d'erreurs, de contradictions, d'ignorance, tout en faisant le pari de ne pas se laisser entraîner vers tout cela. Il constate également que s'il s'exerce à utiliser sa raison avec vigilance, il rencontre d'autres êtres qui veulent faire comme lui. Et il vérifie par là que la volonté de vérité peut être contagieuse, comme l'esprit de démission qui est la démission de l'esprit.

La volonté de vérité repose finalement sur le sentiment que c'est la noblesse nécessaire de l'homme de se laisser porter par la force de questions qui le dépassent mais qui surgissent inévitablement en lui. Elle fait un questionneur, mais de cette sorte qui est réfractaire à tout ce qui s'oppose à un examen réfléchi.

8. *La volonté de vérité* est volonté de rigueur. Ce dernier mot est l'un de ceux qu'on utilise le plus pour exprimer le besoin d'un redressement de l'enseignement scolaire.

On ne peut parler de rigueur sans tenir compte des parti-

cularités propres à chacun des savoirs. Le pire, en matière de rigueur, serait de la concevoir d'une façon univoque. Autre est la rigueur du mathématicien, autre celle de l'historien, celle du critique littéraire, du catéchète, du sociologue, du moraliste. Il est donc souhaitable et même nécessaire que chaque discipline de l'esprit établisse de la façon la plus claire possible ce qu'est l'exigence de rigueur pour son domaine propre. Parle-t-on d'objectifs pour l'école? Celui que suggère le mot "rigueur" est parmi les plus importants qui soient; on ne devrait pas en laisser la poursuite au hasard.

Cette remarque faite, on peut énumérer certaines exigences de la volonté de rigueur qui vaudront pour un grand nombre de cas. L'esprit rigoureux a pour règle inflexible de se donner, pour juger, une information suffisante. Il fait effort pour ne pas oublier ou négliger des éléments importants de la réalité qu'il essaye d'analyser ou de comprendre. Il est conscient des limites de ce qu'il embrasse ou entrevoit et de ce qu'il peut démontrer. Il discerne avec soin les variétés de l'évidence et de la probabilité. Il refuse les extrapolations non fondées. Il se méfie des systèmes qui prétendent tout expliquer ou qui voudraient enfermer un réel complexe et inépuisable dans quelques constructions de l'esprit: il voit dans cette prétention un reste ou une permanence de la pensée magique. Il redoute les mystifications auxquelles peut prêter le langage, les tours de passe-passe logique. Il s'intéresse vivement à l'ordonnance, à la clarté et à la précision des démonstrations et des énoncés.

CONCLUSION:

Le courage des décisions

CONCLUSION: LE COURAGE DES DÉCISIONS

Toute cette étude conduit à affirmer la nécessité d'inventer, en matière d'éducation aux valeurs, rien moins qu'un nouveau contexte éducatif scolaire. Les principaux éléments de ce contexte ont été exposés dans la première partie de cet ouvrage, la seconde partie n'étant qu'une contribution — certainement modeste, incomplète et non définitive — à la tâche de "nommer" les valeurs qui importent à l'éducation.

On aurait raison d'appeler *projet* ce nouveau contexte, à la fois parce qu'il n'existe pas encore, parce qu'il est clairement délimité dans les grandes lignes de ce que nous proposons, et parce qu'il ne se réalisera que si chacun assume son rôle et ses responsabilités propres. A cause de son ampleur, des multiples contributions qu'il exige, et des résistances qu'il rencontrera inévitablement, ce projet ne se réalisera que par des changements d'attitudes importants et par le courage de certaines décisions.

Le ministère de l'Education est le premier interpellé par la situation que nous avons décrite et par les recommandations que nous faisons. Sans son action, aucune réforme n'est possible qui transforme l'état actuel des choses d'une manière profonde, durable et généralisée. Nous n'hésitons pas à écrire que l'action du ministère de l'Education est la plus urgente et la plus importante de toutes celles qu'on devrait entreprendre en matière d'éducation aux valeurs. Nulle part plus qu'au ministère de l'Education ne s'impose le courage des décisions.

Telle qu'elle est exposée dans ces pages, la responsabilité du ministère de l'Education est certes difficile, mais non pas impossible. Elle ne suppose pas l'exercice d'un pouvoir excessif. Le ministère est invité à reconnaître dans les faits l'importance de l'éducation aux valeurs dans le projet éducatif, à instituer au niveau provincial une équipe chargée d'aider les milieux scolaires pour cet aspect de l'éducation, à permettre et à encourager la mise en place, dans les commissions scolaires et les écoles, de centres identifiés de responsabilité pour l'éducation aux valeurs. Bref, il est invité à opter sérieusement pour l'instauration du plan d'éducation aux valeurs que nous avons décrit et à tirer, à son niveau propre de responsabilité, les conséquences administratives de cette option.

Chacune des institutions scolaires est également interpellée. Mais que peut faire l'école? On ne saurait minimiser les difficultés que celle-ci rencontrera à réaliser le revirement dont nous parlons dans cet ouvrage. Dans la plupart des écoles, il n'y a pas de tradition éducative allant dans le sens du plan

d'éducation aux valeurs que nous proposons; l'absence d'instruments pédagogiques est un handicap majeur; les tendances qui favorisent l'esquive sont lourdes. Pourtant, des choses sont possibles à partir de l'école, pourvu que celle-ci demeure réaliste dans ses visées et ses entreprises.

Il nous semble qu'à l'échelle de l'école le principal est le premier concerné par les recommandations que nous faisons. Dans son école, le principal est comme l'architecte permanent du projet éducatif. La nature même de son rôle l'oblige à se préoccuper de l'esprit, de la cohérence et des finalités de l'ensemble de l'action de l'école. Nous avons suggéré que chaque école ait son responsable du plan d'éducation aux valeurs. Dans notre esprit, ce responsable pourrait fort bien être le principal lui-même. Quand les dimensions de l'école ou tout autre motif sont une contre-indication à l'utilisation de cette formule, il nous semble qu'il appartiendrait au principal de prendre les initiatives menant à la nomination d'un responsable particulièrement chargé de l'éducation aux valeurs.

Un projet d'ensemble de l'envergure de celui qui est soumis dans cet ouvrage devrait retenir l'attention de la Fédération des principaux du Québec. Par ce qu'elle représente d'expérience et de discernement, cette association pourrait contribuer grandement à la prise de conscience collective qui est nécessaire pour que se réalisent les réformes souhaitées. Elle pourrait faciliter la concertation et les échanges d'expériences entre les écoles. Elle pourrait stimuler le ministère de l'Éducation à accorder au réseau scolaire toute l'aide dont il aura besoin pour instaurer le plan d'éducation aux valeurs.

Si le rôle du principal est capital, il n'en reste pas moins que tous les agents éducatifs de l'école, de même que les comités d'école, sont concernés par le plan d'éducation aux valeurs dont nous proposons l'élaboration et la mise en place progressive dans l'école. Il n'est ni possible ni nécessaire de dire ici la part que chacun pourrait ou devrait prendre dans le réveil qui s'impose dans chaque école pour que la responsabilité de celle-ci soit mieux assumée. L'un des atouts de la réforme que nous proposons réside dans le fait qu'elle est viable à l'intérieur de la maquette de cours actuelle et peut par conséquent être amorcée, du moins dans ses formes les plus modestes, sans attendre que les instances extérieures à l'école se soient mises en branle. Le champ est donc largement ouvert à l'initiative des éducateurs. Il faut espérer, en particulier, que tous ceux-là qui voudront définir le projet éducatif de l'école se préoccuperont de mettre au centre de leur propos tout ce que suggère, dans cet ouvrage, la notion de plan d'éducation aux valeurs. Sans doute trouveront-ils profit à utiliser dans leur démarche les principales conclusions de la première partie de cette étude et quelques-unes des suggestions que comportent les observations que nous

avons faites sur les valeurs importantes qui sont abordées dans la seconde partie.

Depuis plusieurs années déjà, les commissions scolaires ont manifesté leur préoccupation pour la qualité de la formation humaine des enfants et des adolescents. La question de l'éducation aux valeurs devrait donc retenir leur attention assez naturellement.

Toutes les commissions scolaires n'ont pas les mêmes dimensions, les mêmes ressources, la même physionomie. Il nous semble cependant que, dans la situation actuelle, chaque commission scolaire devrait considérer le problème de l'éducation aux valeurs comme une de ses toutes premières priorités. Dans cet esprit, chaque commission scolaire devrait inciter ses écoles à s'intéresser à la mise en oeuvre d'un plan d'éducation aux valeurs, pourvu qu'elles commencent par des initiatives modestes et réalistes.

La décentralisation dont on parle tant à tous les paliers du monde de l'éducation ne signifierait que bien peu de chose si chaque commission scolaire n'avait la latitude de détacher une personne pour un aspect aussi vital de l'éducation. Il nous semble donc que les fédérations de commissions scolaires, tout en faisant pression pour que le ministère de l'Education assume ses responsabilités propres en matière d'éducation aux valeurs, pourraient et devraient réclamer, pour chaque commission scolaire, le droit et la possibilité administrative de se donner une telle ressource, du moins pour la période de l'instauration et du rodage du plan d'éducation aux valeurs.

Dans un domaine aussi fondamental que celui de l'éducation aux valeurs, le rôle que peuvent jouer les centres de formation des maîtres est évidemment de toute première importance. Dans le contexte actuel, la question de l'éducation aux valeurs ne saurait être traitée comme secondaire par les universités, et par les centres de formation des maîtres en particulier. Cette question met en cause la finalité de l'école et la conception qu'on se fait de l'éducation, de ses visées, de ses méthodes.

Il faut souhaiter que les centres de formation des maîtres se préoccupent de donner toute la place qu'il faut au thème des valeurs dans l'organisation des services qu'ils offrent pour assurer la formation initiale et permanente des éducateurs. Nous avons fait à cet égard des recommandations précises et nous espérons qu'elles seront prises en sérieuse considération. Il faut souhaiter également que les ressources humaines importantes qu'on trouve dans les centres universitaires de formation des maîtres seront largement mises à contribution pour la préparation des instruments pédagogiques que l'instauration progressive du plan d'éducation aux valeurs exigera. Il y aurait beaucoup à attendre, à cet égard, d'une large collaboration qui

s'établirait entre, d'une part, les centres de formation des maîtres et, d'autre part, le ministère de l'Education et les commissions scolaires.

Références

RÉFÉRENCES

1. **Grégoire, R.** *La télévision et les valeurs dans le projet éducatif,* automne 1977.
2. **Friedmann, G.** *La puissance et la sagesse,* Paris, Gallimard, 1970.
3. **Raths, L.E. Harmin, M. Simon, S.B.** *Values and Teaching,* Columbus, Ohio, Charles E. Merrill Books, 1966.
4. **Toffler, A.** *Le choc du futur,* Paris, Denoël, 1971, pp. 464-5.
5. **Durkheim, E.** *L'évolution pédagogique en France,* Paris, P.U.F., 1969, p. 13.
6. "Quand une commission scolaire s'interroge", Rapport sur le Colloque de la Commission scolaire régionale de Chambly, 25-29 novembre, 1974; "L'organisation et le fonctionnement des écoles secondaires polyvalentes", Rapport du groupe Poly, ministère de l'Education, janvier 1974; "L'enseignement primaire et secondaire au Québec", Livre vert, ministère de l'Education, 1977.
7. **May, R.** *Man's Search for Himself,* N.Y., Dell Publishing Co., 1953, pp. 176-177.
8. **Jaspers, K.** *La situation spirituelle de notre époque,* Paris, Desclée de Brouwer, 1952, p. 124.
9. **Nietzsche, F.** *Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement,* Paris, Gallimard, coll. "Idées", 1973, pp. 133-134.
10. **May, R.** *op. cit.,* Première partie.
11. **De Landsheere, G.** *La formation des enseignants de-main,* Une étude de la Fondation Européenne de la Culture, Paris, Casterman, 1976, p. 132.
12. *Moral Education,* Five Lectures by **J.M. Gustafson, R.S. Peters, L. Kohlberg, B. Bettelheim, K. Keniston.** With Introduction by N.F. and T.R. Sizer, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1973, p. 5.
13. **Reboul, O.** *L'endoctrinement,* Paris, P.U.F., coll. "L'éducation", 1977; "Enseignement et endoctrinement" in *Dialogue,* Revue canadienne de philosophie, vol. XIV, 1975.
14. Il existe une documentation considérable sur cette méthode pédagogique. Les principaux ouvrages sont: **Raths, L.E. Harmin, M. Simon, S.B.** *Values and Teaching,* Columbus, (Ohio, Charles E. Merrill Books, 1966); **Simon, S.B. Howe, L.W. Kirschenbaum, H.** *Values Clarification,* Winston, Minneapolis, Minn., 1973; **Hawley, R.C. Hawley, I.L.** *Human Values in the Classroom,* N.Y., Hart Publishing Co., 1975; **Howe, L.W. Howe, M.M.** *Personalizing Education, Values Clarification and Beyond,* N.Y., Hart Publishing Co., 1975. Pour une analyse critique de ce

mouvement, voir **Kazepides, A.C.** "The Logic of Values Clarification", in *The Journal of Educational Thought*, vol. 11, n. 2, 1977, pp. 99-111.

15. **Simon, Howe, Kirschenbaum,** *op. cit.*, pp. 19-20.
16. *Ibid.*, p. 58.
17. **Kazepides, A.C.,** *op. cit.*
18. **De Landsheere,** *op. cit.*, p. 129.
19. **Beck, C.** *Moral Education in the Schools*, Profiles in Practical Education, n. 3, The Ontario Institute for Studies in Education, 1975.
20. **Woodring, P.** *New Directions in Teacher Education*, pp. 71-72, cité dans De Landsheere, *op. cit.*, p. 75.
21. **De Landsheere,** *op. cit.*, p. 75.
22. **Gardner, J.W.** *Excellence*, N.Y., Harper Colophon Books, 1962, p. 185.
23. Cité dans **Gardner,** *ibid.*, p. 183.
24. **Comité Catholique,** *L'éducation morale*, 1978.
25. Cf. **Kazepides,** *op. cit.*
26. **Beck, C.** *op. cit.*, p. 25.
27. **Soljénitsyne,** *Flamme au vent*, dans *Soljénitsyne*, Cahiers de l'Herne, série slave, Paris, 1971.
28. **Ricoeur, P.** *Finitude et culpabilité*, Paris, Aubier-Montaigne, 1960, p. 108.
29. **Soljénitsyne,** *op. cit.*
30. **Piaget, J. et Inhelder, B.** *La logique de l'enfant et de l'adolescent*, Paris, P.U.F., 1950, p. 310.
31. *Ibid.*, p. 302.
32. *Ibid.*, p. 303.
33. Voir pp. 34-35.
34. **Weil, S.** *L'enracinement*, Paris, Gallimard, coll. "Idées", 1969.
35. *Ibid.*, p. 26.
36. *Ibid.*, p. 23.
37. **Martin Luther King,** *La seule révolution*, Paris, Casterman, 1968, p. 114.
38. **May, R.** *op. cit.*, p. 154.
39. **May, R.** *Amour et volonté*, Paris, Stock, 1971, p. 234.
40. **May, R.** *Man's Search for Himself*, p. 160 et sq.
41. **Riesman, D.** *La Foule solitaire*, Paris, Arthaud, 1964.
42. **Maslow, A.** *Vers une psychologie de l'être*, Paris, Fayard, 1972, p. 186.

43. **Weil, S.** *La condition ouvrière*, coll. "Idées", Paris, Gallimard, 1951, p. 36.
44. **Whitehead, A.N.** *The Aims of Education*, N.Y., Mentor Books, 1956, p. 13.
45. **Camus, A.** *L'homme révolté*, Paris, Gallimard, coll. "Idées", 1951, p. 305.
46. **Leibowitz, R.** *Schoenberg*, Paris, Seuil, pp. 21-22.
47. **Camus,** *op. cit., p. 233.*
48. **Thévenaz, P.** *L'homme et sa raison*, Neuchâtel, Ed. de la Baconnière, 1956, t. II, p. 51.
49. *Ibid.*, p. 53.
50. **Reboul, O.** *L'éducation selon Alain*, Paris, Vrin, 1974, p. 147.
51. **Cf. Dussault, L. et Tefas, G.** *L'école contre la culture*, Montréal, Leméac, 1972.
52. **Jaspers, K.** *Raison et déraison de notre temps*, Paris, Desclée de Brouwer, 1953, p. 47.
53. **Jaspers, K.** *Essais philosophiques*, Paris, Payot, 1970, p. 76.
54. *Ibid.*, pp. 75-76.
55. **Jaspers, K.** *Raison et déraison de notre temps*, p.49.

Principales recommandations

PRINCIPALES RECOMMANDATIONS

PREMIÈRE PARTIE

1. Nous recommandons que le ministère de l'Education reconnaisse que l'éducation aux valeurs doit occuper une place centrale dans le projet éducatif.

Le plan d'éducation aux valeurs

2. Nous recommandons que le ministère de l'Education reconnaisse qu'un plan d'éducation aux valeurs est nécessaire pour que l'éducation aux valeurs occupe toute sa place dans le projet éducatif.

3. Nous recommandons que le plan d'éducation aux valeurs ait les objectifs suivants:

1° donner une plus grande transparence et importance aux finalités que poursuit l'école en matière de valeurs, notamment en "nommant' les valeurs que celle-ci entend promouvoir;
2° préciser les principales stratégies d'éducation aux diverses valeurs;
3° proposer une répartition des responsabilités entre les agents d'éducation et établir des stratégies communes là où la responsabilité de plusieurs éducateurs est engagée;
4° susciter des initiatives variées pouvant trouver place soit dans le déroulement de cours prévus au programme scolaire, soit dans des cadres d'une autre nature: mini-cours, mots d'ordre, journées ou semaines de sensibilisation, activités diverses.

4. Nous recommandons que le plan d'éducation aux valeurs utilise les ressources de tous les enseignements, de tous les enseignants et de tout le personnel non enseignant et remplisse un rôle de concertation pour l'action éducative de l'école en matière de valeurs.

5. Nous recommandons que le projet de programme de formation personnelle et sociale soit abandonné.

6. Nous recommandons que le plan d'éducation aux valeurs soit implanté sans délai, mais par étapes.

Les responsables du plan

7. Nous recommandons que le ministère de l'Education crée, au sein du ministère, un poste de responsable permanent du plan d'éducation aux valeurs et que ce responsable soit assisté d'une équipe de collaborateurs.

8. Nous recommandons que les principales fonctions du responsable permanent et de son équipe soient les suivantes:

1° promouvoir la mise en oeuvre d'un plan d'éducation aux valeurs dans l'ensemble du système scolaire;

2° proposer aux milieux scolaires des orientations et suggestions en vue de les aider dans l'élaboration et l'implantation du plan;

3° contribuer à "nommer" les valeurs;

4° susciter la préparation d'instruments pédagogiques;

5° favoriser la circulation de l'information sur les initiatives et les expériences des divers milieux scolaires en matière d'éducation aux valeurs;

6° intéresser activement les centres de formation des maîtres au plan d'éducation aux valeurs.

9. Nous recommandons que, dans chaque école, on nomme un coordonnateur de l'éducation aux valeurs, responsable du plan à l'école, et que ce coordonnateur soit entouré d'une équipe d'éducateurs.

10. Nous recommandons que les principales fonctions du coordonnateur et de son équipe soient les suivantes:

1° établir progressivement, pour chacune des années, les grandes lignes du plan d'éducation aux valeurs de l'école, en tenant compte des orientations du ministère de l'Education;

2° présenter des projets riches de contenu, mais réalistes;

3° susciter l'intérêt et la participation de l'ensemble des agents d'éducation de l'école;

4° assurer l'articulation concrète des objectifs d'éducation aux valeurs aux cours et aux diverses activités de l'école;

5° intéresser le comité d'école au plan d'éducation aux valeurs et obtenir la contribution des parents aux projets qui la requièrent.

11. Nous recommandons que chaque commission scolaire puisse se nommer et se nomme un conseiller en éducation aux valeurs.

12. Nous recommandons que les principales fonctions du conseiller en éducation aux valeurs soient les suivantes:

1° susciter l'élaboration et la mise en oeuvre du plan dans chaque école, en tenant compte des orientations du ministère de l'Education;

2° susciter des échanges entre les coordonnateurs du plan de chaque école;

3° proposer des formules de perfectionnement continu des

éducateurs en matière d'éducation aux valeurs;
4° associer les comités de parents et les parents en général à l'élaboration et à la réalisation du plan;
5° favoriser l'évaluation des réalisations des écoles en matière d'éducation aux valeurs.

Le rôle des éducateurs

13. Nous recommandons que, par la mise en oeuvre du plan, on amène chaque éducateur à placer l'éducation aux valeurs au centre de ses préoccupations d'éducateur et à devenir effectivement responsable de la formation intégrale du jeune.

14. Nous recommandons que la pédagogie de l'éducation aux valeurs repose sur le respect de la bipolarité propre à la notion de valeur.

La préparation des éducateurs

15. Nous recommandons que les centres de formation des maîtres assurent une place centrale à l'éducation aux valeurs dans la préparation initiale et permanente des éducateurs et offrent un cours spécial sur l'éducation aux valeurs, obligatoire pour tous les futurs éducateurs.

16. Nous recommandons que ce cours fournisse aux futurs enseignants et aux enseignants en exercice l'occasion d'identifier et d'approfondir les grandes valeurs humaines qu'il faut promouvoir en éducation et d'acquérir, pour l'éducation aux valeurs, une préparation pédagogique adéquate.

DEUXIÈME PARTIE

17. Nous recommandons que le ministère de l'Education reconnaisse que la promotion du goût de l'excellence, du sens moral, du sens des autres, de la liberté intérieure, de la discipline personnelle et collective, de l'ouverture au beau et de la volonté de vérité est nécessaire à tout projet éducatif et à tout plan d'éducation aux valeurs.

L'excellence

18. Nous recommandons que la poursuite de l'excellence soit conçue comme une tâche quotidienne, concrète, touchant toute la vie de l'école: l'enseignement, la langue écrite et parlée, les lectures proposées, les travaux exigés, la musique diffusée dans l'école, la propreté des locaux, l'affichage, les journaux étudiants, la tenue vestimentaire.

Le sens moral

19. Nous recommandons que le plan d'éducation aux valeurs soit très ferme sur la nécessité de revaloriser les composantes essentielles du sens moral: le sens de l'obligation morale, le sens de la responsabilité, le sens de la joie morale, le sens de la culpabilité vraie.

20. Nous recommandons que le plan d'éducation aux valeurs établisse des orientations pédagogiques précises en vue d'aider les élèves à surmonter les excès du relativisme moral.

21. Nous recommandons que le plan d'éducation aux valeurs invite les éducateurs à dégager les deux sources de la conscience morale: la morale de l'obligation et la morale du dépassement.

22. Nous recommandons que l'éducation au sens moral ne soit pas réservée aux seuls cours d'enseignement moral et religieux et que les diverses instances responsables prennent les mesures utiles pour sensibiliser tous les éducateurs en exercice à la nécessité de faire de l'éducation du sens moral une responsabilité collective.

23. Nous recommandons que les objectifs et les principales stratégies de la formation du sens moral contenus dans les programmes d'enseignement moral et religieux soient rendus familiers à tous les éducateurs.

Le sens des autres

24. Nous recommandons que l'éducation au sens des autres soit axée sur l'idée d'obligation de chacun envers les besoins et les droits, personnels et collectifs, des autres.

25. Nous recommandons que les enfants de l'élémentaire ne soient pas associés aux débats sociaux.

26. Nous recommandons que l'étude des idéologies politiques et sociales soit réservée pour l'éducation post-secondaire.

27. Nous recommandons que, pour les élèves des dernières années du secondaire, l'initiation aux réalités sociales s'attache principalement à promouvoir la connaissance des grandes institutions sociales et politiques.

La liberté

28. Nous recommandons que le plan d'éducation aux valeurs s'attache à promouvoir une liberté qui ne soit pas identifiée à la recherche de l'indépendance de toute norme, règle, contrainte ou autorité.

29. Nous recommandons que le plan d'éducation aux valeurs propose aux éducateurs de promouvoir une liberté fondée sur des centres de force intérieure: maîtrise intellectuelle et affective, réalisme en face des limites inhérentes à la vie humaine, capacité de se dire ce que l'on est et ce que l'on veut être.

La discipline

30. Nous recommandons que la discipline personnelle soit reconnue comme un besoin de toute croissance humaine et que l'éducation à la discipline personnelle valorise la reconnaissance et l'acceptation des limites qu'imposent le monde physique et les besoins des autres, le contrôle de soi, l'aptitude à différer, la tolérance à la frustration, la fermeté devant les obstacles, la régularité dans le travail.

31. Nous recommandons que l'idéal de discipline intellectuelle poursuivi par l'école vise la rigueur du raisonnement, la qualité et l'exactitude de l'information, la précision de l'expression, l'ouverture à la critique.

32. Nous reccommandons que l'école reconnaisse les limites de la discussion de groupe et qu'elle tienne compte de règles précises dans l'utilisation qu'elle fait de cette méthode.

33. Nous recommandons que les éducateurs se considèrent tous responsables de la discipline collective de l'école.

Le beau

34. Nous recommandons que l'école s'efforce de promouvoir l'ouverture aux diverses formes du beau pour tous les élèves, quelle que soit leur origine sociale.

35. Nous recommandons que, pour les fins de l'éducation au beau, on rejette comme peu utile la distinction entre valeurs bourgeoises et valeurs non bourgeoises.

36. Nous recommandons que, dans son projet d'ouvrir au beau, l'école évite l'obsession de l'actualité et s'efforce d'encourager la fréquentation des grandes oeuvres.

37 .Nous recommandons que le projet éducatif de l'école établisse que tous les éducateurs doivent avoir le souci de la perfection et de la correction de la langue dans tous les travaux demandés aux élèves.

38. Nous recommandons que le projet éducatif de l'école reconnaisse qu'un apprentissage sérieux de la langue écrite est essentiel à la poursuite de la culture.

La volonté de vérité

39. Nous recommandons que, dans son projet de promouvoir la volonté de vérité, l'école insiste sur l'importance de la maîtrise de la langue maternelle, d'une expérience du monde scientifique, du sens de l'histoire.

40. Nous recommandons que, dans son projet de promouvoir la volonté de vérité, l'école aide à surmonter les diverses formes de démission, spécialement celles qu'entraînent le scepticisme, le nihilisme et l'exaltation exagérée de la pensée subjective.

41. Nous recommandons que, dans son projet de promouvoir la volonté de vérité, l'école vise à faire comprendre la contribution essentielle et les limites de la science et ouvre progressivement à la question englobante que pose la totalité du réel.

Bibliographie

BIBLIOGRAPHIE

La liste bibliographique qui suit enregistre simplement, par ordre alphabétique, les principaux ouvrages consultés.

Adler, M. **The Idea of Freedom**, N.Y., Doubleday and Co., 1958.

Alain, **Propos sur l'éducation**, Paris, P.U.F., 1952.

Allport, G. **Personality: A Psychological Interpretation**, N.Y., H. Holt and Co., 1937.

Allport, G. **The Nature of Prejudice**, N.Y., Doubleday Anchor Books, 1958.

Angers, P. "Innovation et pédagogie", dans **Relations**, sept. 1977.

Ardoino, J. **Propos actuels sur l'éducation**, Paris, Gauthier-Villars, 1965.

Arendt, H. **La crise de la culture**, Paris, Gallimard, coll. "Idées", 1972.

A.S.O.P.E., Faculté des Sciences de l'Éducation, Université Laval et Département de Sociologie, Université de Montréal, vol. 1, 2 et 3, 1976.

Baier, K. **Values in the future**, N.Y., The Free Press, 1969.

Barnabé, C. "Les valeurs et les attentes de rôle", dans **Information**, nov. 1971, vol. 11, n. 3, pp. 8-13.

Baudelot, C., Establet, R. **L'Ecole capitaliste en France**, Paris, Maspéro, 1971.

Baudelot, C., Establet, R. **L'Ecole primaire divise**, Paris, Maspéro, 1975.

Beatty, F. "The New Model Me", **American Education**, January-February, 1977, vol. 13, n. 1, pp. 23-26.

Beck, C. **Moral Education in the Schools**, Toronto, O.I.S.E., Profiles in Practical Education, n.3, 1975.

Beck, C. **Curriculum and Pedagogy for Reflective Values Education, O.I.S.E.** 1978.

Beck, C. Crittenden, B.S., Sullivan, E.V. **Moral Education**, N.Y., Newman Press, 1971.

Beck, C., Hubbs, H. ed. **Value Education**, The History and Social Science Teacher, vol. 11, n. 1, Fall, 1975.

Becker, E. **Beyond Alienation**, N.Y., G. Braziller, 1969.

Bélanger, P.W., Rocher, G. **Ecole et société au Québec**, (textes choisis), Montréal, HMH, 1970.

Bélanger, P.W. et al. "Le Rapport Nadeau — Les besoins des étudiants", dans **Perspectives**.

Bereiter, C. **Must We Educate?** Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall, 1973.
Berger, G. **L'homme moderne et son éducation**, Paris, P.U.F., 1962.
Bergmann, U. et al. **La révolte des étudiants allemands**, Paris, Gallimard, coll. "Idées", 1968.
Bergson, H. **Les deux sources de la morale et de la religion**, Paris, P.U.F. 1965.
Berne, E. **Transactional Analysis in Psychotherapy**, N.Y., Ballantine Books, 1974.
Bernstein, B. **Langage et classes sociales**, Paris, Minuit, 1975.
Bienvenue, J. "Valeurs en éducation et éducation aux valeurs", discours prononcé à l'Assemblée annuelle du C.S.E., 12 juin, 1976.
Blais, M. **L'échelle des valeurs humaines**, Montréal, Beauchemin, 1974.
Blais, M. **Réinventer la morale**, Montréal, Fides, 1977.
Bloom, B.S. et al. **Taxonomie des objectifs pédagogiques**, Montréal, Education Nouvelle, (2 vol.), 1969.
Bourdieu, P., Passeron, J.C. **La reproduction**, Paris, Editions de Minuit, 1970.
Bourdieu, P., Passeron, J.C. **Les héritiers. Les étudiants et la culture**, Paris, Editions de Minuit, 1964.
Bovet, P. **Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant**, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1951.
Bry, A. **The TA Primer**, N.Y., Harper et Row, 1973.
Buhler, Ch. "The Social Behavior of the Child", dans Murchison, C. **Handbook of Child Psychology**, Worchester, Clark University Press, 1931.
Bunel, J.-D. **Les 13-16 ans**, Granby, Gaudet, 1976.
Cahiers de recherche éthique, Montréal, Fides, t. 1 à 6.

Cazeneuve, J. **L'Homme téléspectateur**, Paris, Denoël / Gauthier, coll. "Médiations", 1974.
Centre Catholique des Intellectuels français. **Ces Lycéens**, Paris, Desclée de Brouwer, 1973.
Centrale de l'enseignement du Québec. "Ecole et lutte des classes au Québec", octobre 1974.
C.E.Q. "Histoire de l'inflation", octobre 1976.
C.E.Q. "L'Ecole au service de la classe dominante", juin 1972.
C.E.Q. "L'organisation de la formation des maîtres", octobre 1973.

C.E.Q. "Manuel du 1er mai", avril 1975.
Chombart de Lauwe, P.-H. **La culture et le pouvoir**, Paris, Stock, 1975.
Clément, O. **L'esprit de Soljénitsyne**, Paris, Stock, 1974.
Club de Rome. **Halte à la croissance**, Paris, Fayard, 1972.
Club de Rome. **Le Rapport de Tokyo sur l'homme et la croissance**, Paris, Seuil, 1974.
Club de Rome. **Stratégie pour demain**, Paris, Seuil, 1974.
C.O.D.E. "Une conception des objectifs de développement en Éducation", Étude préparée par un groupe de travail de la Commission des psychologues et des conseillers d'orientation de la région de Québec, février 1977.
Commission d'étude sur les universités, Document de consultation, M.E.Q., janvier 1978.
Conseil National du Bien-être Social. **Les enfants pauvres**, mars 1975.
Conseil supérieur de l'éducation. **Convergences et divergences**, 1976.
C.S.E. **Avis au ministre de l'Education sur le Livre vert**, Comité catholique, 1978.
C.S.E. **L'Activité éducative**, Rapport annuel 1969/70.
C.S.E. **L'éducation sexuelle**, Comité Catholique.
C.S.E. **Etat et les besoins de l'éducation**, Rapport annuel 1975/76.
C.S.E. **L'Enseignement face à l'évolution sociale et scolaire**, Rapport annuel 1965/66, 1966/67.
C.S.E. **Voies et impasses**, Comité Catholique, 1975.
C.S.E. **L'éducation morale**, Comité Catholique, 1978.
C.S.E. **Reprendre en main le projet scolaire**, Comité Catholique, septembre 1976.
Conseil du Statut de la Femme. "Analyse des stéréotypes masculins et féminins dans les manuels scolaires du Québec", sept. 1975.
C.S.F. "L'accès à l'éducation pour les femmes du Québec", décembre 1976.
C.S.N. "Le système scolaire en question", mars 1974.
Cooper, D. **Mort de la famille**, Paris, Seuil, 1972.
Coste, R. **Les chrétiens et la lutte des classes**, Paris, S.O.S., 1975.
Crittenden, B. **Form and Context in Moral Education, Monograph Series, n. 12, OISE, 1972.**

Daoust, G. **L'éducation permanente et l'université québécoise**, (textes choisis), Montréal, P.U.M., 1975.

Daoust, G., Bélanger, P. **L'université dans une société éducative**, Montréal, P.U.M., 1974.

De Casabianca, Rose-Marie. **Sociabilité et loisirs chez l'enfant**, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1968.

De Landsheere, G. (en collaboration). **La formation des enseignants demain**, Casterman, coll. "Orientations/E3", Fondation Européenne de la culture, 1976.

De Rosnay, J. **Le macroscope**, Paris, Seuil, 1975.

Desrochers, I. "Y a-t-il une crise des valeurs au Québec?", **Relations**, janvier 1977.

Dewey, J. **Democracy and Education**, N.Y., Free Press, 1966.

Dewey, J. **L'école et l'enfant**, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1967.

Dewey, J. **Philosophy of Education**, New Jersey, Littlefield, Adams et Co., 1971.

Dewey, J., Dewey, E. **Schools of Tomorrow**, N.Y., Dutton, 1962.

Domenach, J.-M. "Education et société dans la perspective des pays industrialisés de l'ouest", UNESCO, Genève, 9-13 juin 1975.

Domenach, J.-M. **La propagande politique**, Paris, P.U.F., coll. "**Que sais-je?**", 1973.

Donval, A. **La morale change**, Paris, Cerf, 1976.

Dumont, F. **Le lieu de l'homme**, Montréal, HMH, 1971.

Dumont, F. **Chantiers. Essais sur la pratique des sciences de l'homme**, Montréal, HMH, 1973.

Dumont, F. "Les structures ont-elles tué les valeurs?", dans **RND**, décembre 1975.

Dupont, R. "Valeurs de travail d'étudiants en droit, en génie et en psychologie", Thèse de Doctorat, Université de Montréal, 1971 (inédite).

Durkheim, E. **Education et sociologie**, Paris, P.U.F., coll. "SUP - Le Sociologue", 1973.

Durkheim, E. **L'éducation morale**, Paris, P.U.F., 1974.

Durkheim, E. **L'évolution pédagogique en France**, Paris, P.U.F., 1969.

Durkheim, E. **Sociologie et philosophie**, Paris, P.U.F., 1967.

Equal Educational Opportunity, (Coleman Report), Harvard University Press, 1970.

L'école pour tous, Québec, Presses de l'Université Laval, 1968.

L'école de demain, C.O.P.I.E., Montréal, HMH, 1976.
L'éducation en devenir, Paris, Unesco, 1975.
Dussault, L., Tefas, G. **L'école contre la culture**, Montréal, Leméac, 1972.
L'éducation dans un Québec en évolution, Québec, Presses de l'Université Laval, 1966.

Erikson, E. **Enfance et société**, Paris-Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1974.
Escande, C. **Les classes sociales au Cégep**, Montréal, Parti Pris, 1973.
Evans, E.D. **Adolescents, Readings in Behavior and Development**, Illinois, Dryden Press, 1970.
Eysenck, H.J. **The Inequality of Man**, Fontana/Collins, 1975.

Faure, E. **Apprendre à être**, Paris, Unesco-Fayard, 1972.
Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec, "Mémoire sur la formation personnelle et sociale", 15 août 1974.
Les finalités et théories de l'éducation, Genève, Unesco, 9-13 juin 1975.
Fontanet, J. **Le social et le vivant**, Paris, Plon, 1977.
Fourastié, J. **Le long chemin des hommes**, Paris, Laffont, 1976.
Fourastié, J. **Faillite de l'université**, Paris, Gallimard, coll. "Idées", 1972.
Fragnière, G. réd. **L'éducation créatrice**, Une étude de la Fondation Européenne de la Culture, Paris-Bruxelles, Elsevier-Sequoia, 1975.
Frankl, V. **The Unconscious God**, N.Y., Simon and Schuster, 1975.
Frankl, V. **Man's Search for Meaning**, N.Y., Kangaroo Book, 1977.
Freire, P. **Education for Critical Consciousness**, N.Y., Seabury Press, 1974.
Freire, P. **L'éducation pratique de la liberté**, Editions du Cerf, 1971.
Freire, P. **Pedagogy of the Oppressed**, N.Y., Seabury Press, 1970.
Friedmann, G. **La puissance et la sagesse**, Paris, Gallimard, 1970.
Fröyland Nielsen, R. **Le développement de la sociabilité chez l'enfant**, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1951.

Gardner, J.W. **Excellence**, N.Y., Harper Colophon Books, 1962.

Gattegno, C. **Introduction à la psychologie de l'affectivité et à l'éducation à l'amour**, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1952.

Gerbod, P. **Les enseignants et la politique**, Paris, P.U.F., 1976.

Gesell, A. Ilg, F.L. **Le jeune enfant dans la civilisation moderne**, Paris, P.U.F., 1953.

Gilson, E. **Peinture et réalité**, Paris, Vrin, 1958.

Gouin-Décarie, T. **Intelligence et affectivité chez le jeune enfant**, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1962.

Grand'Maison, J. **Pour une pédagogie sociale d'autodéveloppement en éducation**, Montréal, Stanké, 1976.

Grand'Maison, J. **L'école enfirouapée**, Montréal, Stanké, 1978.

Grand'Maison, J. **Une société en quête d'éthique**, Montréal, Fides, 1975.

Grau, M.-D. **L'école — réalité politique**, Toulouse, Privat, 1974.

Greenstein, F.I. **Children and Politics**, New Haven, Yale University Press, 1965.

Grosser, A. **Au nom de quoi? Fondements d'une morale politique**, Paris, Seuil, 1969.

Gurvitch, G. **Les cadres sociaux de la connaissance**, Paris, P.U.F., 1966.

Hall, B.P. **Value Clarification as Learning Process**, N.Y., Paulist Press, 1973, (3 vol.).

Hamelin, J.-M., Duval, R., L'Archevêque, P. **Plaidoyer pour une école humaine**, Québec, Editions Saint-Yves Inc., 1972.

Hameline, D. **Du savoir et des hommes**, Paris, Gauthier-Villars, 1971.

Harris, T.A. **I'm OK - You're OK**, N.Y., Avon, 1973.

Hawley, R.C., Hawley, I.L. **Human Values in the Classroom**, N.Y., Hart Publishing Co., 1975.

Howe, L.W., Howe, M.M. **Personalizing Education, Values Clarification and Beyond**, N.Y., Hart Publishing Co., 1975.

Illich, I. **Une société sans école**, Paris, Seuil, 1971.

INRS-Urbanisation. **Projet d'étude "Prospective du système socio-économique québécois"**, "Rapport synthèse préliminaire du sous-système des valeurs", janvier 1977.

Jaspers, K. **La situation spirituelle de notre époque**, Paris, Desclée de Brower, 1952.

Jaspers, K. **Essais philosophiques**, Paris, Payot, 1970.

Jaspers, K. **Raison et déraison de notre temps**, Paris, Desclée de Brouwer, 1953.

Jencks, C. **Inequality**, N.Y., Harper et Row, 1973.

Julien, P.A., Lamonde, P., Latouche, D. **Québec 2001, Une société refroidie**, Québec, Boréal Express, 1976.

Jung, C.G. **Aspects du drame contemporain**, Genève, Librairie de l'Université, 1971.

Jung, C.G. **Problèmes de l'âme moderne**, Paris, Buchet / Chastel, 1976.

Kahn, H. **A l'assaut du futur**, Montréal, Editions du Jour, 1973.

Kandinsky. **Du spirituel dans l'art et dans la peinture en particulier**, trad. Pierre Volbout, Paris, Denoël/Gonthier, coll. "Bibliothèque Médiations", 1969.

Kazepides, A.D. "The Logic of Values Clarification", **The Journal of Educational Thought**, vol. II, n. 2, 1977, pp. 99-111.

Kennick, W.E., éd. **Art and Philosophy**, N.Y., St. Martin's Press, 1965.

Kessler, A. **La fonction éducative de l'école**, Fribourg, Ed. Universitaires de Fribourg, 1964.

Kirschenbaum, H., Simon, S.B. **Readings in Values Clarification**, Minneapolis, Winston, 1972.

Klee, P. **Théorie de l'art moderne**, Paris, Denoël/Gonthier, coll. "Bibliothèque Médiations", 1971.

Kluckhohn, F.R., Strotbeck, F.L. **Variations in Value Orientation**, Evanston, Ill., Row, Peterson and Co., 1961.

Kohlberg, L. "Moral Development and the Education of Adolescents", dans Evans, **Adolescents, Readings...**, pp. 178-198.

Kohlberg, L., Peters, R.S. et al. **Moral Education**, Cambridge, Harvard University Press, 1973.

Kohlberg, L., "The Cognitive - Developmental Approach to Moral Education", **Phi Delta Kappan**, June, 1975.

L'amour à refaire, "Dossier Planète", décembre, 1971.

Laborit, H. **Eloge de la fuite**, Paris, Robert Laffont, 1976.

Laliberté, J. "L'école parallèle et l'autre", in **Prospectives**, vol. 8, n. 1, janvier 1972.

Lapassade, G. **L'autogestion pédagogique**, Paris, Gauthier-Villars, 1971.
Lavalle, L. **Traité des valeurs**, t. I, Paris, P.U.F., 1951.
Lavelle, L. **Traité des valeurs**, t. II, Paris, P.U.F., 1955.
Lauwerys, J. "Technology, the Modern World and Value", March, 1976, document non-publié.
Légault, M. **L'homme à la recherche de son humanité**, Paris, Aubier-Montaigne, 1971.
Légault, M. **Intériorité et engagement**, Paris, Aubier-Montaigne, 1977.
Léger, F. **Fonctions de la peinture**, Paris, Editions Gonthier, coll. "Bibliothèque Médiations", 1965.
Leonard, G. **Education and Ecstasy**, N.Y., Delacorde, 1968.
Le Prince-Ringuet, L. **Sciences et bonheur des hommes**, Paris, Flammarion, 1973.
Lerner, M. **Values in Education**, Bloomington, Indiana, Phi Delta Kappa, 1976.
Le Senne, R. **Le Devoir**, Paris, P.U.F., 1949.
Lobrot, M. **Les effets de l'éducation**, Paris, ESF, 1971.
Lorenz, K. **Essais sur le comportement animal et social**, Paris, Seuil, 1970.
Lucier, P. "Crise des valeurs et foi chrétienne", Consultation oecuménique sur les problèmes du Québec, 29-31 octobre 1976.
Lucier, P. "La crise des valeurs au Québec", **Relations**, mars 1976.
Lucier, P. "L'école et les valeurs", **Prospectives**, février-avril 1978.
Luther King, M. **La force d'aimer**, Paris, Casterman, 1963.
Luther King, M. **La seule révolution**, Paris, Casterman 1968.

Mackay, Report, "Religious Information and Moral Development", Ontario, 1969.
Madinier, G. **Conscience et Amour**, Paris, P.U.F., 1947.
Marcel, G. **Homo Viator**, Paris, Aubier-Montaigne, 1944.
Marcil-Lacoste, L. "The Teaching of Values in a Pluralistic Society", Proceedings Annual Conference, Canadian Society for the Study of Education, June, 1975.
Marcil-Lacoste, L. "Transmitting Values Through Education", **The Journal of the Canadian College of Teachers**, vol. 17, 1974.
Marier, G. **La révolution scolaire**, Montréal, Jour, 1972.
Marier, G. "L'école, un moyen parmi bien d'autres", **Education et société**, vol. 3, n. 6, oct. 1972.

Maritain, J. **L'intuition créatrice dans l'art et la poésie**, Paris, Desclée de Brouwer, 1966.
Maslow, A.H. **Motivation and Personality**, N.Y., Harper et Row, 1970.
Maslow, A.H. **New Knowledge in Human Values**, Chicago, Gateway, 1970.
Maslow, A.H. **Religions, Values, and Peak-Experiences**, N.Y., Viking Press, 1970.
Maslow, A.H. **Toward a Psychology of Being**, N.Y., D. Van Nostrand, 1968.
Maslow, A.H. **The Farther Reaches of Human Nature**, N.Y., Viking Press, 1972.
Maslow, A.H. **The Psychology of Science**, Chicago, Gateway, 1969.
May, R. **Amour et volonté**, Paris, Stock, 1971.
May, R. **Le désir d'être**, Paris, Epi, 1972.
May, R. **Man's Search for Himself**, N.Y., Delta Book, 1953.
May, R. **Power and Innocence**, N.Y., Delta Book, 1972.
May, R. ed. **Existential Psychology**, N.Y., Randon House, 1969.
McDiarmid, G., Pratt, D. **Teaching Prejudice**, Toronto, O.I.S.E., Curriculum series/12, 1974.
Mead, M. **Le fossé des générations**, Paris, Denoël/Gonthier, 1971.
Mendel, G. **La crise des générations**, Paris, Payot, 1969.
Mendel, G. **Pour décoloniser l'enfant**, Paris, Payot, 1971.
Menninger, K. **Love Against Will**, N.Y., Harcourt, Brace & World, Inc. 1970.
Ministère de l'Éducation du Québec. **Education et développement: Une approche aux interventions d'éducation en milieux défavorisés**, avril, 1975.
M.E.Q. "Education sexuelle", juin 1976.
M.E.Q. "Formation personnelle, familiale, civique et économique", mai 1972.
M.E.Q. "L'école, milieu de vie", Elémentaire, 1975.
M.E.Q. "L'école, milieu de vie", Ecole secondaire polyvalente, 1974.
M.E.Q. "L'éducation de demain", coll. "Point de vue... Point de mire", 1975.
M.E.Q. "L'Education de demain et les systèmes multi-média", rapport d'activités janvier 1973-novembre 1975, Conseil d'orientation pour la Prospective et l'innovation en éducation.
M.E.Q. "Les activités de détente et la formation à l'élémentaire", 1972.

M.E.Q. "Les objectifs de l'école secondaire", juin 1973.
M.E.Q. "Les orientations de l'éducation au Québec", 15 avril 1975.
M.E.Q. "Les parents dans l'école", 1974.
M.E.Q. "Projet de programme de formation personnelle et sociale et suggestions relatives à sa mise en application", juin 1975.
M.E.Q. "Rapport du Groupe Poly", janvier 1974.
M.E.Q. "Rapport sur le problème de la continuité entre les niveaux élémentaire et secondaire", 1976.
M.E.Q. "L'enseignement primaire et secondaire au Québec", Livre vert, 1977.
Meyer, J. **Reflections on Values Education**, Waterloo, Ontario, Wilfrid Laurier University Press, 1976.
Meyer, J. et al. **Values Education**, Waterloo, Ontario, Wilfrid Laurier University Press, 1975.
Miller, R.C. ed. **Religion and Public School Curriculum**, N.Y., 1972.
Mitchell, B.G. "Indoctrination".
Monod-Herzen, G., Benezech, J. **L'école du libre progrès de l'Ashram de Sri Aurobindo à Pondichéry**, Paris, Plon, 1972.
Moulin, L. **Les socialisations**, Duculot, 1975.
Mugnier, R. **Le problème de la vérité**, Paris, P.U.F., coll. "Initiation philosophique", 1962.

Nédoncelle, M. **Conscience et logos**, Paris, Editions de l'Epi, 1961.
Nédoncelle, M. **La réciprocité des consciences**, Paris, Aubier, Editions Montaigne, 1942.
Nietzsche, **Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement**, Gallimard, coll. "Idées", 1973.
Le nouveau défi des valeurs, Montréal, HMH, 1969.

O.C.D.E. **L'interdisciplinarité**, 1972.
O'Neil, L. **L'homme moderne et la socialisation; analyse éthico-sociale du phénomène**, Montréal, Bellarmin, 1967.
Oraison, M. **L'apprenti sorcier**, Paris, Seuil, 1976.

Packard, V. **La persuasion clandestine**, Paris, Calmann-Lévy, 1958.
Parsons, T., Shils, E.A. **Toward a General Theory of Action**, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1951.
Pelt, J.-M. **L'Homme re-naturé**, Paris, Seuil, 1977.

Perron, J. "Introduction à la psychologie des valeurs", document non-publié, juillet 1974.

Perron, J. "Les valeurs de notre système d'éducation, version d'adolescence", in **L'Ecole Coopérative**, juin 1975, pp. 25-30.

Perron, J. "Les valeurs en éducation: vers un portrait psychosocial de l'étudiant québécois", **Conseiller Canadien**, 8, 25-35, 1974.

Perron, J. "Psychologie des valeurs: résultats et visées d'un programme de recherche en milieu québécois", document non-publié, s.d.

Pestalozzi. **Le Chant du Cygne**, Neuchâtel, de la Baconnière, 1947.

Peters, R.S. **Ethics and Education**, Scott, Foresman and Co., Keystones of Education Series, 1967.

Piaget, J. **Etudes sociologiques**, Genève, Droz, 1967.

Piaget, J. **Le jugement moral chez l'enfant**, Paris, P.U.F., 1973.

Piaget, J. **Le language et la pensée chez l'enfant**, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1962.

Piaget, J. **Sagesse et illusions de la philosophie**, Paris, P.U.F., 1965.

Piaget, J. et Inhelder, B. **La logique de l'enfant et de l'adolescent**, Paris, P.U.F., 1950.

Pierre-Joly, R., éd. **L'éducation en milieux défavorisés**, C.E.C.M., 1974.

Piettre, A. "Pléthore d'instruction et carence d'éducation", dans **La Revue des Deux Mondes**, avril-mai, 1974.

Le pluralisme — Pluralism; Its Meaning Today, Montréal, Fides, 1974.

Quand une commission scolaire s'interroge, Colloque de la Commission scolaire régionale de Chambly, 25-29 novembre 1974.

Racine, L. "La sociologie: nouvelle conception du social", dans **Possibles**, vol. 2, n. 1, 1977.

Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1963-1966.

Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec, Québec, t. 1, 2, 3 et 4, 1968.

Rapport de la Commission d'enquête sur l'exercice de la liberté syndicale dans l'industrie de la construction, Editeur officiel du Québec, 1975.

Rapport du Comité des parents, C.S.R. des Monts, "Etude sur les valeurs", juin 1977.

Le Rapport Parent 10 ans après, Montréal, Bellarmin, 1975.

Raths, L., Harmin, M., Simon, B.S. **Values and Teachings**, Columbus, Merrill, 1964.

Reboul, O. **La philosophie de l'éducation**, Paris, P.U.F., coll. "SUP - Le Philosophe", 1971.

Reboul, O. **L'éducation selon Alain**, Paris-Montréal, Vrin, 1974.

Reboul, O. **L'endoctrinement**, Paris, P.U.F., coll. "L'éducateur", 1977.

Reboul, O. **Le slogan**, Bruxelles, éd. Complexe, 1975.

Reischauer, E.O. **Education for a Changing World toward the 21st Century**, N.Y., Alfred A. Knopf, 1973.

Revel, J.-F. **La tentation totalitaire**, Paris, Robert Laffont, 1976.

Reuchlin, M. **L'enseignement de l'an 2,000**, Paris, P.U.F., 1973.

Reymond-Rivier, B. **Le développement social de l'enfant et de l'adolescent**, Bruxelles, Ch. Dessart, 1965.

Ricoeur, P. **Finitude et culpabilité**, Paris, Aubier-Montaigne, 1960.

Ricoeur, P. **Le volontaire et l'involontaire**, Paris, Aubier-Montaigne, 1963.

Riesman, D. **La foule solitaire**, Paris, Arthaud, 1964.

Rigaud, J. **La culture pour vivre**, Paris, Gallimard, 1975.

Riverin-Simard, D. "Le problème des "valeurs" chez les étudiants québécois", document non-publié, août 1971.

Riverin-Simard, D. "Pensée évaluative et valeurs", document non-publié, avril 1973.

Rocher, G. "Les valeurs: définition et caractéristiques" dans **Introduction à la sociologie générale**, t. I, Montréal, HMH, 1968.

Rocher, G. **Le Québec en mutation**, Montréal, Hurtubise HMH, 1973.

Rogers, C. **Freedom to learn**. Columbus, Charles E. Merrill, 1969.

Rogers, C. **Le développement de la personne**, Paris, Dunod, 1967.

Rogers, C. et al. **Person to Person**, N.Y., Pocket Bools, 1975.

Rogers, C., Kinget, G.M. **Psychothérapie et relations humaines**, Louvain, Publications Universitaires de Louvain, vol. I et II, 1969.

Rokeach, M. **The Nature of Human Values**, N.Y., Free Press, 1973.

Rokeach, M. **Beliefs, Attitudes and Values: A Theory of Organization and Change**, San Francisco, Jossey-Bass, 1968.

Rouède, A. **Le lycée impossible**, Paris, Seuil, 1967.

Samson, J.-M. "L'éthique, l'éducation et le développement du jugement moral", in **Le développement moral**, Montréal, Fides 1976.

Sauvy, A. **La révolte des jeunes**, Paris, Calmann-Lévy, 1970.

Scheler, M. **De la sympathie**, Paris, Payot, 1950.

Scheler, M. **L'homme du ressentiment**, Paris, Gallimard, coll. "Idées", 1970.

Schmid, J.R. **Le maître-camarade et la pédagogie libertaire**, Paris, Maspero, 1971.

Schwartz, B. **L'éducation demain**, Paris, Aubier-Montaigne, 1973.

Simon, P.-H. **Questions aux savants**, Paris, Seuil, 1969.

Simon, S.B., Howe, L.W., Kirschenbaum, H. **Values Clarification**, N.Y., Hart Publishing Co., 1972.

Skinner, B.F. **Par delà la liberté et la dignité**, Montréal, Hurtubise, 1972.

Snyders, G. **Ecole, classe et lutte des classes**, Paris, P.U.F., 1976.

Snyders, G. **Où vont les pédagogies non-directives?**, Paris, P.U.F., coll. "SUP - L'Éducateur", n. 45, 1975.

Soloviev, V. **Le sens de l'amour**, Paris, Aubier-Montaigne, 1946.

Sullivan, E.V. **Moral Learning**, Toronto, Paulist Press, 1975.

Sullivan, E.V. "Political Development during the Adolescent Years", dans Evans, **Adolescents, Readings...**, pp. 92-107.

Szpakowska, J.-K. **Profils culturels des jeunes montréalais**, Université de Montréal, 1970.

Thévenaz, P. **L'homme et sa raison**, Neuchâtel, De La Baconnière, 2 vol., 1956.

Thurstone, L.L. **The Measurement of Values**, Chicago, University of Chicago Press, 1959.

Tilliette, X., **Karl Jaspers**, Paris, Aubier, 1960.

Toffler, A. ed **Learning for Tomorrow. The Role of the Future in Education**, N.Y., Random House, 1976.

Toffler, A. **Le choc du futur**, Paris, Denoël, 1971.

Towards 2000. The Future of Post-Secondary Education in Ontario, Toronto, McClelland and Stewart, 1971.

Les valeurs chrétiennes et l'éducation, Presses de l'Université Laval, 1967.
Valéry, P. **Regards sur le monde**, Paris, Gallimard, coll. "Idées", 1945.
Valéry, P. **Variété III**, Paris, Gallimard, 1936.

Wallon, H. "Les étapes de la sociabilité chez l'enfant", **Enfance**, n. 3-4, 1959.
Weber, M. **Le savant et le politique**, Paris, Plon, 1959.
Weil, S. **L'enracinement**, Paris, Gallimard, coll. "Idées", 1968.
Weil, S. **Oppression et liberté**, Paris, Gallimard, 1955.
Weinstein, G., Fantini, M. eds. **Toward Humanistic Education: A Curriculum of Affect**, N.Y., Praeger, 1970.
Wheelis, A. **The Moralist**, Baltimore, Penguin Books, 1973.
Whitehead, A.N. **The Aims of Education**, N.Y., Mentor Book, 1956.
Whitehead, A.N. **Adventures of Ideas**, N.Y., The Free Press, 1967.
Whitehead, A.N. **Science and the Modern World**, N.Y., McMillan, 1957.

Index

INDEX

Accessibilité, au beau 107-108.

Action, éducative 1, 2, 11, 12, 17, 34, 40, 48, 59, 76, et foi 15; programme d'- 23; et spécialiste 11, 12.

Activité éducative, 12, 23, 47, 77, 92, 95.

Actualité, et le beau 112, 144.

Affectivité, et éducation aux valeurs 2, 40, et liberté 92.

Aménagement, et préparation des maîtres 55.

Analyse, de la situation 2; esprit d'- 38; sociologique et psychologie 54.

Anomie, 72, 93.

Antimodèle, 8.

Anxiété, 7, 14, 17, 19.

Apprendre à être, 52, 54.

Aspiration, 28.

Attitude, critique 38; éducative 10.

Autodiscipline, 98-101.

Autonomie, 12, 13, 18, 28, 33, 37, 48, 90, 91; voir Liberté.

Autorité, 34, 91, 94; de la valeur 24; parentale 9; voir Discipline.

Autrui, obligation envers- 82-83, 143.

Axiologie, et préparation des maîtres 53.

Bach, 111.

Beau, 9, 28, 32, 40, 60, 105-114, 142, 144.

Beck, 43, 72.

Beethoven, 111.

Bergson, 73, 74.

Besoin, d'autrui 82-83, 143; de l'âme, 84; le beau comme- 106; d'éducation aux valeurs 49; des jeunes d'être aidés 7, 10, 26; de l'homme 28, 83-86; de nommer les valeurs 26-27; de vérité 116-117; d'ordre 85.

Bien et mal, 38, 71, 73.

Bipolarité des valeurs, 32, 33, 37, 55.

Brahms, 111.

Camus, 20, 109, 112.

Catalogue de valeurs, 28; voir Echelle, Hiérarchie et Liste.

Cause, service d'une grande- 65.

Centre de force intérieure, 92, 143; de formation des maîtres 13, 32, 45, 53, 129, 130; du projet éducatif 12, 23, 46, 49, 128, 139.

Chambly, 12.

Choix, 9, 17, 18, 32, 34, 49; voir Autonomie, Election et Liberté.

Clarification des valeurs, 32, 36, 71.

Clément, 80.

Climat, 13, 23, 63.

Collégial, 11; et débats sociaux 81.

Comité, confessionnel 42, 70, 75; d'école et de parents 45, 46.

Commission scolaire, 87, 129; et plan 45, 46.

Comprendre, la situation actuelle 2; ses limites 92.

Conditions d'éducation morale, 77.

Conscience, collective 64, 83; morale 71-72; personnelle 33, 83; des valeurs 16.

Conseil supérieur de l'éducation, 1, 70.

Conseiller, en éducation aux valeurs 46, 140.

Consultants, en éducation aux valeurs 43.

Contentement de soi, 63.

Coordonnateur, d'éducation aux valeurs 45, 140.

Courage, 29; des décisions 125-130.
Cours, d'éducation aux valeurs à l'université 56; magistral et endoctrinement 35.
Créativité, 36, 63, 75, 102; morale 74; et pédagogie du beau 111.
Credo éducatif, 65.
Créer, des valeurs 28, 32.
Crise, de l'éducation 1; de l'éducation aux valeurs 1, 2, 14, 32.
Critères, du bien et du mal 38; de discernement 9.
Critique, examen, esprit 35; sens 55.
Culpabilité, 73, 142.
Culture, 1, 18, 19, 20, 27, 33; bourgeoise et des travailleurs 107-108; du sens moral 70, 75-76, 77.

Découragement de l'esprit, 14.
Défavorisés, et le beau 108.
Défi, de la liberté 92-93.
De Landsheere, 26, 40, 56.
Démission, 1, 10, 11, 23, 29, 77.
Démocratisation du beau, 107-109.
Dépassement, morale de 73-75.
Désensabler la conscience morale, 74.
Désirs spontanés, 63.
Dévouement, 9, 65.
Dire, se les valeurs 11, 15, 23, 26, 27, 54, 92.
Discernement, chez les jeunes 7, 9; des valeurs 2, 7, 8, 9, 16, 26.
Discipline, 63-66, 97-103, 142, 143; collective 101-103, intellectuelle 100-101; personnelle 40, 98-100; scolaire 102.
Discours public, 29.
Discussion de groupe, 50, 100-101, 143.
Don de soi, 9.
Droit, 82-83; des jeunes 10.
Dumont, 27.
Durkheim, 11.

Echelle de valeurs, 1; voir Catalogue, Hiérarchie et Liste.
Ecole élémentaire, et débats sociaux 81, 143; et enseignement moral et religieux 42, 76; et liberté 94; et mini-cours 43, 44; et plan 48; et préparation des maîtres 53; et programmes d'éducation aux valeurs 51-56.
Ecole secondaire, et débats sociaux 81, 143; et enseignement moral et religieux 42, 76; et enseignement spécialisé 16, 48; et liberté 94; et mini-cours 43, 44; et plan 48; et préparation des maîtres 53; et programmes d'éducation aux valeurs 48; et situation des enseignants 16, 48.
Education aux valeurs, facettes du problème 2; et parents 17; rôle de l'école 1, 12.
Egalité, besoin de l'homme 84.
Election des valeurs; voir Autonomie, Choix, Liberté et Reconnaître.
Elever, les hommes 14; la voix 29, vocation de l'école 62-64.
Endoctrinement, 34-35, 37, 81; et foi 35.
Enracinement de l'esquive, 11-14.
Environnement, collectif et le beau 107; moral 8.
Equilibre, 28; du jeune 16.
Equipe et plan, 49.
Esquive, 7, 10-14, 17, 23, 37, 41, 49, 53, 128.
Etapisme, 49-50.
Excellence, 61-67, 142.
Exiger, 65-67.
Exploration des valeurs, 53-55.
Extra-déterminés, 93.

Faculté, des sciences de l'éducation 29, 55; de philosophie 29.
Famille, mutations 9.
Fidélité, 60.
Figure du guide, 34-36, 55.
Finalité, 48.

Foi, pédagogique 1 :, dans le plan 50; religieuse 9, 75.
Force intérieure et liberté, 92.
Formation, intégrale 11, 16, 17, 48; des maîtres 2, 23, 52, 53; personnelle et sociale 17, 41.
Fréquentation des chefs-d'oeuvre 112-144.
Freudisme, 71.
Friedmann, 7, 8, 23.

Gardner, 65.
Générosité, 8, 74, 75.
Goethe, 14.
Goût, de l'argent 9; de l'excellence 65; de la haute performance 65.
Grandeur d'âme, 74.
Grégarisme, 93.
Groupe, discussion de 100-101; de réflexion 29.
Guide, 8, 18, 19, 26, 31-38, 94, 101.

Haine, 19, 86.
Haydn, 108.
Héritage, 36.
Héroïsme, 74.
Hiérarchie, des valeurs 9, 10; voir Catalogue, Echelle et Liste.
Histoire, et volonté de vérité 119.
Honneur, besoin de l'homme 85.

Idéal, 13, 59, 63.
Identifier les valeurs, 1, 11, 23, 26, 37, 52, 53, 54; voir Valeur.
Idéologie, 14, 26, 52, 81, 108, 143.
Inculquer des valeurs, 10, 12, 13, 34; voir Valeur.
Inhelder, 80.
Inquiétude, 15.
Instruments pédagogiques, 45, 77.

Jaspers, 15, 116, 120.
Joie, 65; et le beau 106, et morale 73, 142.
Jouvl, 114.
Justice, 28, 73, 75, 82, 87.

Kazepides, 37.
Kennedy, 83.

Langue, 62, 113-114, 144.
Liberté, 15, 18, 26, 28, 33, 34, 35, 40, 60, 81, 84, 89-95, 143; ligne de la 94-95; et préparation des maîtres 94.
Liste des valeurs, 28; voir Catalogue, Echelle et Hiérarchie.
Livre vert, 12.
Loi, 71, 91.
Luther King, 86.

Mahler, 111.
Malaise des enseignants, 16-17.
Malentendu, 34.
Malheur, objectif 15-17; des parents 17.
Marx, 81, 118.
Marxisme, 20.
Maslow, 98, 99.
May, 14, 19, 90, 91.
Média, 8, 9.
Médiocrité, 63, 67.
Méthode, de la clarification des valeurs 32, 36-37, 71; de la discussion de groupe 100-101; pour mesurer les valeurs 1, 2; pour nommer 59.
Mini-cours, 43, 44, 139.
Ministère de l'Education, 2, 12, 30, 41, 49, 127, 130.
Mission de l'école, et le beau 106.
Mode, 8, 49, 50-55, 92; et plan 50.
Modèle, nouveau de l'enseignant 48.
Molière, 108.
Monteverdi, 108.
Morale, 69-77, 90; du dépassement 73-75, 142; et religion 75.
Motivation à l'excellence, 64-65.
Mozart, 32, 71, 108, 111.
Musique, 32, 62, 66, 71, 107, 108, 110.
Mutation révolutionnaire, 19-20.

Neutralité, 10, 35, 52.
Nietzsche, 7, 18.
Nommer les valeurs, 26, 27-28, 29, 30, 45, 47, 53, 54, 127, 139; voir Valeur.
Non-directivité, 100; voir Pédagogie.

Obéissance, besoin de l'homme 85.
Objectivité, 81.
Obligation, envers autrui 82-83, 143; morale 72, 73, 142.
Ordre, 101, 103; besoin de l'homme 85.
Ouverture au beau, 109-111, 144.

Pasteur, 118.
Patrimoine, 36, 54.
Pédagogie, des valeurs 24, 32-33; de groupe 32; non-directive 32, 35.
Performance, haute- 65.
Perplexité des valeurs, 13, 14; des parents 17.
Perte d'excellence, 62-64.
Philosophie, 14, 29.
Piaget, 80.
Plan, 39-50, 127, 139-141; au centre 46-49; contenu 43-44; et étapisme 49-50; responsables 45-46, 139-140.
Planisme, 47.
Pluralisme, 14, 26.
Pôle dynamique, 64-65.
Politique, de l'esprit 116-117; de la vérité 117; sentiment- chez les jeunes 80-81.
Poly, 12.
Possible, rendre- 28-30.
Préparation, des maîtres 52-56, 141; d'instruments pédagogiques 77; pédagogique 53, 55, 56.
Principal d'école, 128.
Prochain, 86.
Programme, cadre 62; d'enseignement moral et religieux 2, 42, 70; de formation personnelle et sociale 41; et plan 40-41.
Projet, collectif 27, 29, 41; éducatif 2, 12, 14-15, 16, 17, 23, 24, 26, 28, 29, 30, 40, 44, 49, 50, 55, 59, 60, 64-65, 66, 87, 100, 109, 111, 116, 139.
Promouvoir les valeurs, voir Valeur.
Propreté, 62, 66.
Prurit d'actualité, 112.
Psychanalyse, 52.
Publicité, 8, 92, 93.

Qualité, de l'enseignement 62; de la vie 9, 62, 107; personnelle et professionnelle 64.

Raths, 9.
Ravel, 32.
Rébellion et liberté, 90-91.
Reboul, 34.
Recharger les institutions, 27.
Recommandations, 137-144.
Reconnaître, les valeurs 32-33; voir Valeur.
Redressement, 20, 23.
Reger, 111.
Règles, d'action et de vie 9; pour la discussion de groupe 101; d'ouverture au beau 113-114.
Relativisme, culturel 10; de la connaissance 14, 100; moral 72, 142.
Respect, de l'autre 38, 103.
Responsabilité, besoin de l'homme 85; sens de la- 142.
Responsable permanent du plan, 45-46, 139.
Rétablir le discours sur les valeurs, 59-60.
Rêve, éducateur 25-30.
Revirement, 23-24, 26, 48, 49.
Rigueur, 66, 81, 122-123.

Sagesse, 7, 8, 36, 54, 59; collective et personnelle 8; éducative 27, 66; savoir de 14.
Scepticisme, 15, 19, 26, 93, 144; démobilisateur 14, 52, 122.
Schoenberg, 111.
Schubert, 111.
Sécurité, besoin de l'homme 86.
Sens, moral 40, 60, 69-77, 142; des autres 40, 60, 79-87, 142, 143.
Silence, 11, 29, 73, 107; et directives officielles 11; et valeurs 13, 27.
Sizer, 26.
Slogan, 59, 64, 121.
Socialisation, 80-83.
Solitude, 18-19, 29.
Soljénitsyne, 72.
Spécialisation, 12; - au secondaire 11; et préparation des maîtres 52.
Spiral curriculum, 43.
Standards, 62, 66, 110.
Stimuli, 8, 9; et liberté 93.
Stratégies, pédagogiques 36-38; communes 44; et contenu du plan 44, 139.
Strauss, 111.
Superstition de la science, 120.

Techniques du savoir, 121.
Télévision, 2, 95, 109, 116.
Tendances, à la mode 13; à ne pas nommer 29; éducatives ou pédagogiques 10, 36, 37, 38.
Théologie, 14, 90.
Toffler, 10, 12.
Totalité du réel, 144.

Valéry, 90, 116.
Valeur, bourgeoise et non-bourgeoise 107-108, 144; au centre du projet éducatif 40; choisir 17, 18, 32, 33, 37; commune 14, 38, 52; confuse 14; créer 28; définition 3; développer 9; dévoilement 29, 54; dire 11, 15, 23, 26, 27, 54, 92; discernement 7, 8, 9, 14; élection 2, 7, 36; enquête sociologique 1; fausse 8; hiérarchie 9, 10; identifier 1, 11, 23, 26, 37, 52, 53, 54; illusoire 9; imposer 30; incarnation 33, 54; inculquer 10, 12, 13, 34; inspirer 10, 29; morale 32; nation 3; nouvelle 36; périmée 26; perplexité 13; promouvoir 11, 16, 17, 23, 26, 30, 34, 44, 47, 53; reconnaissance 32-33, 37, 54; synthèse 28; théorie 1; traditionnelle 10.
Vérité, 9, 12, 28, 35, 82, 115-123, 142, 144.
Vide, 11, 14-15, 19, 27, 52.
Vie, collective 7, 80; commune 107; de l'école 62, 64; des groupes 8; personnelle 64, 95; privée 7; professionnelle 64, 85; sociale 38, 71, 95.
Violence, 8, 19.
Volonté, collective 47; de servir le monde scolaire 53; de vérité 115-123, 142, 144; d'excellence 65; d'objectivité 81.

Wagner, 111.
Weil, 84, 99.
Whitehead, 65, 106, 113, 118.
Woodring, 56.

7980-1661

50-2044